
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?

Isabel García Parejo
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
igarcia@edu.ucm.es

Introducción

Recurrir al diccionario para encontrar la definición de *alfabetización* puede no decirnos mucho: “Acción y efecto de alfabetizar”, esto es, de “enseñar a leer y a escribir” (DRAE 2001). Parece como si leer y escribir fueran un conjunto de técnicas claramente definidas que pudieran recogerse en un paquete y transmitirse a un individuo de tal forma que, cuando las poseyese, ya quedaría alfabetizado. Y así con una lengua, y otra, y en un sistema de escritura y otro, sin tener en cuenta el contexto histórico ni sociocultural en el que viviese dicho individuo, ni las dificultades que pudiera tener en el acceso a los recursos asociados a la alfabetización. El éxito del aprendizaje en adquirir la lectoescritura dependería de procesos psicológicos individuales (Wiley 1996, en Cummins 2002:31). Así es como se ha entendido y se entiende un modelo de alfabetización denominado por Street (1984) “modelo autónomo”.

Desde la psicología y la antropología lingüística y cultural las definiciones de “literacy”, “alfabetismo” o “alfabetización” no apuntan hacia la idea de ‘enseñanza’, sino a la de ‘competencia con un sistema escrito y con su producto’, especificando que no se limita, necesariamente, a los sistemas de escritura (Olson 1999, Kramsh 1998). Señalan, igualmente, que es una capacidad cognitiva porque incluye las destrezas de lectura y escritura, y es sociocultural, porque, por un lado, la lectura y escritura vienen determinadas por usos y convenciones marcados desde una cultura (Kramsh 1998:129) y, por otro, ese mismo conocimiento permite, a su vez, el acceso a la competencia con otros recursos culturales de una sociedad alfabetizada (Olson 1999:164). Con todo, sigue sin plantearse cuál es el grado de competencia óptimo para considerar a alguien “alfabetizado”, ni se tienen en cuenta las diferencias entre los individuos, ni entre los contextos de uso ni funciones de la lectoescritura en una sociedad. ¿No hemos oído, en alguna ocasión, calificar a alguien como “analfabeto funcional” porque pudiendo escribir su nombre y leer los carteles del metro no es capaz de redactar una reclamación o comprender cierto tipo de escritos y, en una clase, no es capaz de realizar las tareas que se le proponen en los manuales escolares? O pensemos, por ejemplo, en los usuarios fluidos de una segunda lengua cuyos textos escritos no llegan a responder en todos los casos a las expectativas de género de esa lengua. ¿Diríamos, entonces, que no están alfabetizados en esa lengua?

Quizás todo tenga que ver con la especificación del conjunto de conocimientos que se asocian a la lectura y escritura en la noción de “alfabetización” y al tipo de sujeto a los que van dirigidos. De ese conjunto dependerá, seguramente, la definición de “alfabetizado”. Y aún así, seguiríamos hablando de un modelo autónomo de alfabetización, frente a un modelo ideológico (Street 1984) que sugiere que la enseñanza de la lectoescritura tiene que ver más con la construcción de nuevas realidades sociales a partir de la lectura y análisis crítico de textos que sólo con la mera adquisición de técnicas de codificación y descodificación de un sistema de escritura (cf. Freire 1972, Fairclough 1994).

En el contexto de la Unión Europea, comprender y producir mensajes orales y escritos en no una, sino en varias lenguas de la Unión, se consideran objetivos generales de los programas oficiales de la educación obligatoria de todo ciudadano que habite en su territorio. Sin embargo, las varias lenguas habladas y/o escritas que portan los ciudadanos que emigran, por ejemplo, de algún país de Europa del Este no les son tenidas en cuenta, y menos aún si vienen de otro continente. Estar alfabetizado en una lengua considerada con bajo prestigio dentro de la comunidad en la que uno habita supone tener estatus de analfabeto y si, además, ese tipo de escritura se asocia directamente con una etnia, quizás pueda llegar a ser motivo de racismo hacia el sujeto que usa ese tipo de alfabeto: estar alfabetizado significa una cosa, estar alfabetizado en una lengua y cultura particular significa otra, porque tiene relación con el concepto de identidad personal y comunitaria (Saxena 1994).

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre qué supone tener competencia lectoescritora en una segunda lengua, es decir, estar (bi)alfabetizado, especialmente en un contexto multicultural y multilingüe como el que conforma la realidad de la migración. Y creemos que la reflexión debe articularse en torno a varios puntos. El primero correspondería a la noción de *alfabetización* en sí, ya que, en la medida en que la enseñanza de la lectura y escritura se ha considerado un derecho y ha interesado a los gobiernos determinar la(s) lengua(s) y sistema(s) de escritura(s) que debía conocer su comunidad, así como los contenidos y conocimientos a los que daba acceso ese aprendizaje, de la idea original relacionada con la enseñanza de un sistema de escritura, el término *alfabetización* remite, en la actualidad, a una formación de tipo integral que incluye matemáticas, responsabilidad cívica, educación para la salud y nuevas tecnologías, entre otros aspectos. En español, términos como *alfabetismo*, *competencia lectoescritora*, o diferentes adjetivos que acompañan al término *alfabetización* se han añadido para explicar en cada momento si hablamos de destrezas cognitivas, de contenidos, de niveles en el proceso de aprendizaje o de las implicaciones sociales, políticas y educativas de la construcción de la alfabetización (*alfabetización funcional, cultural y crítica*). El segundo punto de reflexión tiene que ver con los procesos y elementos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura y escritura, en una o varias lenguas. El repaso rápido de las investigaciones en este campo y de algunas propuestas sobre evaluación del grado de competencia lectoescritora nos aportarán pistas sobre lo que se espera de una “persona (bi)alfabetizada”. El tercer punto de reflexión tiene que ver con una revisión crítica de la discusión que ha existido en torno a si, en contextos multilingües, el inicio de la lectoescritura debería iniciarse en la L1 o en una segunda lengua.

Como veremos a lo largo del artículo, más allá de la instrucción formal, el hecho de poder conocer y usar varios sistemas de escritura depende de factores socioculturales y políticos y tiene que ver con la identidad individual y de grupo. El docente tendrá que tomar en consideración todos estos elementos a la hora de programar la enseñanza de la lectoescritura en un contexto multicultural y multilingüe.

1. Sobre alfabetización y otros términos conexos

En este apartado presentamos cómo se ha ampliado la noción original de *alfabetización* y qué otros términos han surgido de manera paralela (*alfabetismo*,

lectoescritura, no incluidos en el DRAE 1992). Igualmente, reseñamos brevemente qué se ha entendido, dentro del campo de la política educativa, por *alfabetización funcional, cultural y crítica*, ya que creemos pueden ayudar a entender mejor qué esperamos de una persona (bi)alfabetizada.

1.1. La noción de “alfabetización”

En español, entre las palabras que giran alrededor de la noción de ‘escritura’, encontramos *letra*, *alfabeto* y *abecé(dario)*, documentadas desde los orígenes del idioma las dos primeras y la última hacia la segunda mitad del siglo XV (cf. *Diccionario histórico de la lengua española*). Como ocurre en otras lenguas del entorno (cf. inglés o francés), de todas ellas es de *letra* de la que se derivaría *letrado* (documentado en Berceo) para referir a la persona que tenía competencia bien en lectura, bien en escritura (“saber las letras”, “saber de letras”). Sin embargo, ya en el XVIII se recoge en el *Diccionario de Autoridades* el uso de *letrado* para referir a “El docto en ciencias: que porque estas se llamaron letras, se le dio este nombre”. En la actualidad, *letrado* es sinónimo de *culto* o *cultivado* y mantiene ahí su núcleo semántico.

Aunque el término *iletrado* se utiliza como opuesto, se documenta desde 1609 el uso de *analfabeto* para calificar a la persona que no sabía leer ni escribir. Así, por ejemplo, llamaban al emperador Justiniano, que no dominaba estas destrezas. Pero, por extensión, se dice que los griegos llamaban también a los que no profesaban las ciencias (cf. *Crónicas de San Benito* en el *Diccionario Histórico de la Lengua*). Lo que observamos en ambos casos, es que, desde su aparición, la falta o no de conocimientos asociados a las capacidades de lectura y escritura van parejos con la noción de *analfabeto* y *letrado*.

En cuanto al verbo *alfabetizar*, documentado desde el XIX en el sentido de ‘ordenar’, es, junto con *alfabetización*, un neologismo que nos llega de Argentina entre 1939 y 1946 cuando se habla de “alfabetizar a los niños” y de los “planes de alfabetización” (cf. *Diccionario histórico de la lengua*). En España, parece que la primera documentación se fecha en 1963 a propósito de la alfabetización de adultos (cf. *Diccionario histórico de la lengua*).

Entre 1938 y 1948 se documentan también *alfabetismo* y *alfabeto*. El primero como capacidad para leer y escribir y como sinónimo de *alfabetización* (cf. *Diccionario histórico de la lengua*) y el segundo, referido a la persona que conoce la lectura y escritura. Ambos marcados como americanismos en algunos diccionarios actuales (*alfabetismo* en el GDUEA; *alfabeto* en el DRAE 2001).

Aunque en algunos contextos, *alfabetización* y *alfabetismo* actúan como sinónimos, sobre todo en los que refieren a los efectos sociales y cognitivos de la lectoescritura, parece que *alfabetización* se ha especializado en todo lo relacionado con la enseñanza y el currículum de conocimientos básicos asociados con la lectoescritura: contenidos, fuentes psicopedagógicas, metodología y evaluación (*alfabetización funcional, cultural, crítica*; cf. punto 1.2.). O bien, aun limitándose a las destrezas básicas de lectoescritura, las nuevas realidades culturales le han impuesto al término nuevas especificaciones tal como las presenta Cassany (2004: 926) cuando habla de *alfabetización básica, funcional-social y electrónica* para referirse a diferentes capacidades según niveles o contextos: el nivel de la descodificación (*alfabetización básica*), el nivel de la construcción de significados según diferentes ámbitos sociales (*alfabetización funcional y social*) y el nivel de la gestión de documentos electrónicos en la red (*alfabetización electrónica*). *Alfabetismo*, por su parte, remite en más ocasiones a la competencia en las destrezas en lectura y escritura. Es así como se ha traducido, por ejemplo, el término “literacy” en la *Enciclopedia MIT de las Ciencias Cognitivas* para hacer referencia a la ‘competencia con una lengua escrita con un escrito’.

Así, en español, podemos encontrar los siguientes términos para los siguientes usos:

- ‘enseñanza de la lectura y escritura + conocimientos básicos (currículum)’: *alfabetización (funcional, cultural, crítica)*
- ‘enseñanza de la lectura, escritura, cálculo..., en educación inicial de personas adultas’: *alfabetización*
- ‘enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (sin restricciones de edad ni proceso)’: *lectoescritura*
- ‘efectos sociales, cognitivos... de la lectoescritura’: *alfabetismo, alfabetización*
- ‘competencia con un sistema de escritura con un escrito’: *alfabetismo, lectoescritura, alfabetización (básica, funcional-social, electrónica)*
- Referido a personas: *alfabetizado, alfabeto*.
- Campo de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: *lectura y / o escritura, alfabetización, didáctica del texto*¹

1.2. Alfabetización “funcional”, “cultural” y “crítica”

En la medida en que la alfabetización se convierte en una prioridad para los gobiernos, parece difícil encontrar una definición aceptable para el término *alfabetización* que no contenga nada más que las destrezas a las que alude el término original: leer y escribir (cf. Wagner 2001). Pero ya hemos visto que resulta insuficiente porque cada sociedad, ya sea en ámbitos académicos o profesionales quiere determinar, bien contenidos de la enseñanza de la lectoescritura, bien los de la alfabetización en sentido más amplio, bien los modos en que se llevan a cabo y, además, quiere evaluar los resultados. De la necesidad de dar respuesta a estas demandas surgen tres líneas básicas de actuación política alrededor de la alfabetización: “alfabetización funcional”, “alfabetización cultural” y “alfabetización crítica”. Las dos últimas de carácter más sociocultural y la primera centrada en la consecución de habilidades y técnicas básicas de lectoescritura.

La expresión “**alfabetización funcional**” se acuña después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se considera necesario extender el conocimiento de la lectoescritura a toda la población, principalmente adulta: “A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture group” (Gray, 1956: 19, en Wagner, 2001). En esta definición, adoptada por la UNESCO, ya se habla de leer y escribir para funcionar de manera efectiva en las actividades de una comunidad que requieren el uso de la comunicación escrita. Pero como venimos comentando, queda sin especificar si dentro de ese grupo es posible hablar de varios niveles para cada uno de sus miembros. Tampoco quedan claras cuáles son las actividades requeridas por el grupo, aunque en el artículo, pensado desde un país industrializado, se hace especial énfasis en la capacidad para leer periódicos y, en general, en la comprensión de textos frente a la producción (cf. Wagner 2001). En este sentido, la alfabetización funcional considera la práctica lectoescritora como una práctica uniforme para

¹ Todos estos aspectos se incluyen en inglés bajo el término “literacy”. Existe una gran línea de investigación sobre “language and literacy” en diferentes contextos sociales y educativos, desde el inicio de la lectoescritura hasta su desarrollo como capacidad madura. En el ámbito francés se ha extendido desde Canadá el uso del término “litteratie” o “littéracie”, algo así como “literacia”. Aunque el francés cuenta con términos como “alphabétisation” o “illettrismo”, neologismo extendido entre investigadores del ámbito escolar de los años 70, prefieren ahora “littéracie” porque hace referencia no sólo a un concepto, como en el caso de “illettrismo”, sino a una noción relacionada con la didáctica de la escritura y con toda la investigación en ese campo (Barré-De Miniac 2003). (cf. número 27 de la revista *lidil*, dedicado a “la littéracie”). En español, sería quizás arriesgado hablar de “literacia” y tengamos que hablar en cada caso de lectura y escritura, didáctica de la lectoescritura y didáctica del texto, siempre campos multidisciplinares que abarcan todos los niveles de enseñanza-aprendizaje y todos los contextos de uso sociales.

todos los ciudadanos y en todos los contextos. Lo que se considera “funcional” es definido por un grupo y las posibles dificultades para acceder a ese conocimiento funcional y las diferencias y conocimientos previos con los que acceden los individuos no son tenidos en cuenta.

Un ejemplo práctico de cómo llevar a cabo un programa de alfabetización funcional es la oferta de la ALBSU en Reino Unido para la población inmigrante adulta (cf. García Parejo 2003a). Tras realizar un estudio de mercado en diferentes empresas, orientado a obtener información sobre qué sectores del mercado laboral demandaban una formación básica y en qué consistía esta, la ALBSU y el IMS (1992) concluyeron que las habilidades básicas de lectoescritura se demandaban más en los trabajos del sector servicios y que estas tenían que ver con aspectos muy concretos:

- leer comprensivamente cartas, instrucciones y manuales
- leer comprensivamente, símbolos, mapas y planos
- manejar diferentes fuentes de información (bibliotecas, bases de datos...)
- escribir cartas, notas y mensajes
- completar documentos preformateados

Todas estas habilidades serían importantes para, entre otras cosas, comprender y aprender las tareas específicas de cada puesto de trabajo, entender lo relacionado con la higiene y seguridad en el mismo, tomar más responsabilidades y promocionar, y, sobre todo, comunicarse con otros compañeros y con sus jefes.²

Como señala Wagner (2001) en muchos países del tercer mundo, la alfabetización funcional ha sido el objetivo de las campañas de alfabetización, y la población ha vuelto a recaer en el analfabetismo porque esas prácticas y habilidades no encuentran uso en su entorno cotidiano. Eso puede ocurrir con muchos programas diseñados para comunidades étnicas de baja alfabetización y para los programas con inmigrantes en países industrializados (cf. Rockhill 1987, García Parejo 2003a).

Una segunda línea política ha sido incluir las destrezas lectoescritoras junto con otras prácticas y contenidos determinados, entendiendo que las posibles dificultades en la adquisición de estas habilidades no vienen determinadas por la habilidad en sí, sino por la falta de unos conocimientos culturales comunes: leer y escribir son algo más que descodificar y codificar, son prácticas enmarcadas en unos cuerpos de conocimientos que hay que hacer explícitos y que vienen formulados en enunciados generales tales como “lo que todo ciudadano que vive en tal sitio debe saber...”, “lo que todo ciudadano de tal sociedad / país, al final de su educación obligatoria debe saber...”. Es la llamada “**alfabetización cultural**” (cf. Hirsch 1987 en Cummins 2002:290). Se correspondería con la elaboración de proyectos y diseños curriculares de distinto nivel de concreción (nacional, autonómico, institucional). En estos casos, las instituciones han hecho especial hincapié en el conocimiento de la historia y de la literatura de esa comunidad, en los valores cívicos, de educación para la salud y el medio ambiente, y en el uso y respeto de la variedad estándar de la lengua, además de unos conocimientos científico-matemáticos y, actualmente, tecnológicos.

² ALBSU tiene más de 70 centros repartidos por todo Reino Unido. En ellos se imparten “basic skills”, entendidas como leer, escribir y hablar en inglés y usar ciertos conocimientos matemáticos a un nivel necesario para desenvolverse en el trabajo y en la sociedad en general. En esta idea de “basic skills” no se incluye ni el nivel inicial de inglés como segunda lengua (el inmigrante que acude a estos centros ya debe poseer conocimientos mínimos de inglés), ni la educación compensatoria (obtención de títulos), ni las necesidades especiales. Cuentan con una organización flexible, con monitores multilingües, nuevas tecnologías y un sistema formativo semipresencial, en el que el alumno es responsable de su proceso educativo. Para más detalles véase García Parejo 2003a:56-57.

El crecimiento de la nación se asocia a la adquisición de conocimientos por parte de la población, conocimientos que son impuestos desde un canon cultural centralizado. Desde esta postura política, la atención a la diversidad lingüística puede contemplarse de dos maneras: 1. rechazando toda educación bilingüe (se correspondería con modelos asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas de educación multicultural que buscan la afirmación hegemónica de la comunidad de acogida; cf. Bartolomé Pina 1997:44), y 2. aceptando la cultura y lengua de origen, lengua con la que se podría iniciar el proceso de alfabetización (se correspondería con modelos denominados “currículo multicultural”, “pluralismo cultural” y “orientación multicultural”, en los que se reconoce la pluralidad de culturas, pero cada una con sus programas y contenidos culturales que hay que desarrollar por separado para llegar a ser “alfabetizado” en cada una de esas comunidades cf. Bartolomé Pina 1997:44-45).

Una tercera línea política es la llamada “**alfabetización crítica**”, que defiende el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y en la lucha para el cambio a partir de su proceso de alfabetización (Freire y Macedo 1989). Según estos autores, la alfabetización no sólo debería asociarse al desarrollo tecnológico y económico, sino a la reflexión y acción para el cambio sobre la historia del sujeto. De manera muy esquemática, el proceso de alfabetización implicaría un educador que se familiarizaría con la cultura local para localizar en ella una palabra generadora que sirviera de base para discutir en grupo la codificación de la misma, dividiendo en sílabas la palabra y generando otras nuevas. Esa palabra generadora podría llevar a debatir sobre los problemas de la comunidad, lo que debería provocar un proceso de concienciación y de reflexión-acción para el cambio.

Aunque el modelo ha sido criticado por el papel que tiene el educador como agente externo a la comunidad y por el contexto sociohistórico en el que fue diseñada la propuesta, el modelo crítico tiene implicaciones como propuesta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura en lo que supone de lectura crítica de los textos (cf. Cummins 2002) y de las producciones lingüísticas en su conjunto (Fairclough 1994). A través de la alfabetización se persigue una habilidad para evaluar, controlar y rechazar la manipulación de los sistemas lingüísticos en la cultura propia (Hollindale (1992:250, en Foley y Thompson2003:206). En este sentido la alfabetización tiene que ver más con ideologías, identidades y valores, que con códigos y habilidades (Street 1984).

Las consecuencias que tienen para la escuela las políticas educativas que adopten los gobiernos se traducen en cuatro modelos de organización del currículum de la lectoescritura, que no son excluyentes entre sí, y que presentamos en forma de esquema en el cuadro número 1.

Cuadro número 1. Modelos curriculares sobre los que organizar los contenidos y la metodología de la enseñanza-aprendizaje del la lectoescritura

Funcional	Humanista-liberal	Progresista	Crítico-radical
<ul style="list-style-type: none"> . Basado en habilidades y destrezas básicas definidas por la sociedad alfabetización funcional (modelo autónomo) . tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> descodificar-codificar comprender-producir acceder a otros conocimientos-fines . contenidos <ul style="list-style-type: none"> ortografía gramática 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en la educación integral de la persona . se incluye junto con otras áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> alfabetización cultural . lectoescritura como bien, y como fuerza . literatura como expresión personal . mayor relevancia a la lectura . uso de métodos sintéticos de lectoescritura 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en el constructivismo . uso de la lectoescritura desde edades tempranas . uso de métodos globales de lectoescritura . aceptación del pluralismo lingüístico y cultural (sin crítica ni reflexión) . rechazo o no de programas bilingües 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en el análisis de los valores políticos y culturales que encierran los textos y las prácticas lingüísticas (modelo ideológico) . acción colectiva . lectoescritura crítica . análisis crítico de las formas y usos del lenguaje
<p>. En un aula pueden aparecer los cuatro modelos de manera simultánea</p>			

Estas formas de organización del currículum contemplan por un lado qué aspectos de la lectoescritura deberían ser enseñados, acercándose así a los modelos funcionales, culturales o críticos de alfabetización y, por otro, el modo en que deberían ser enseñados. Esto nos remite a los conflictos entre los enfoques de enseñanza tradicionales y constructivistas y a los métodos de enseñanza de la lectoescritura de carácter sintético y analítico, aspectos en los que no podemos detenernos y que hemos tratado en otra ocasión (García Parejo 2003b. Véase también Cummins 2002:288 y ss.).

2. Aprender a leer y a escribir: ¿qué grado de competencia?

Leer y escribir tienen que ver con la comunicación a través de un modo de representación que supone manejar códigos visuales sin canal auditivo y sin apoyo gestual³. Para poder comunicarse a través del canal escrito es necesario llegar a dominar dos tipos de conocimientos, uno formal, que tiene que ver con el sistema de escritura en sí (cf. *alfabetización básica*), y otro instrumental que tiene que ver con los usos y funciones para los que destinamos la comunicación escrita (cf. *alfabetización funcional-social*). En los países de ámbito europeo, se suele dedicar una media de 10-12 años de enseñanza obligatoria al dominio de ambos tipos de conocimientos, en un contexto en el que puede existir un contacto anterior (educación infantil) y posterior (educación superior) con el mundo impreso.⁴

³ Sobre las diferencias entre los usos del lenguaje en la comunicación oral y escrita véase, por ejemplo, Cassany (2004:918-919).

⁴ Daswani (2001) habla de 6 niveles o estadios que un niño debe superar a lo largo de su vida académica para convertirse en un lector maduro. Adaptándolo al sistema educativo español tendríamos

Por otra parte, en la medida en que el nacimiento de los sistemas de escritura va unido al desarrollo de dos elementos: 1. la forma de representación de la lengua hablada y 2. el soporte utilizado en el que plasmar dicha representación, hay que tener en cuenta que, en lo que se refiere al segundo punto, las actuales pantallas de internet son un soporte alternativo y cualitativamente diferente al papel, o a los papiros o las tablillas empleadas en otras épocas. Las pantallas permiten combinar texto, imagen y sonido, de tal forma que la relación lector-texto o escritor-texto cobra nuevas dimensiones y nos obliga a nuevas formas de alfabetismo y de **multilectoescrituras** (cf. *alfabetización electrónica*): un lector no sólo tiene que ser capaz de comprender un texto, sino de comprender los textos hipervinculados y tener las estrategias necesarias para saltar de una parte a otra del texto y de un vínculo a otro, recogiendo y rechazando la información que crea pertinente según los fines que le llevaron a leer aquel “hipertexto”, definido por Nelson (1981) como “non-sequential writing text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen” (en Arenal Jonquera, 2003:198). La pantalla nos sirve como soporte para leer y escribir. En qué manera modifica nuestra forma de realizar las estrategias y procesos asociados a estas destrezas lingüísticas es un campo de investigación de la más candente actualidad (Warschauer 1999).

En este apartado presentamos brevemente las investigaciones relacionadas con el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en la medida en que nos pueden aportar algunas pistas sobre (i) qué elementos se pueden tomar en consideración a la hora de definir a la persona alfabetizada, definición que se aborda en la segunda parte de este bloque, y (ii) sobre los elementos que nos pueden ayudar a configurar alguna de nuestras programaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

2.1. El acceso a los sistemas de escritura y al lenguaje escrito

Como señala Halliday (1989) en Tolchinsky (1993:55), “la escritura trae la lengua a la conciencia”. Para crear un sistema de escritura la lengua hablada necesita ser analizada en sus constituyentes: palabras, morfemas, sílabas, fonemas. Así, los sistemas de escritura se pueden caracterizar básicamente por el nivel en el que operan: el léxico, el morféxico o el fonético. Hablamos entonces de sistemas logosilábicos, silábicos o alfabéticos. El aprendizaje de la lectura no consiste sino en explorar esta relación entre la representación escrita y la lengua hablada. En un sistema logosilábico, por ejemplo, existe una relación más directa entre los caracteres y el significado, ya que operan en el nivel léxico y el morféxico (es el caso del chino), pero esto provoca que el número de símbolos sea muy alto. En un sistema alfabético, por el contrario, el número de símbolos para la escritura decrece, ya que opera en el nivel fonético, y la relación entre fonemas y grafemas se hace más clara, pero entonces, la relación entre grafemas y significado se hace indirecta y abstracta (Tzeng 1992).

Aunque el término *alfabetización* remite por igual a leer y a escribir, y esas son las dos destrezas que se esperan de las personas alfabetizadas, son más numerosas las investigaciones relacionadas con el campo de la lectura que con el de la escritura (V. Daswani

tres primeros niveles de lectura que coincidiría con los tres primeros años de educación primaria. Aquí el aprendiz debería progresar desde el inicio de la prelectura y la descodificación a la fluidez. En este nivel, el lector es capaz de reconocer en el texto escrito su mundo conocido. El cuarto nivel es el que más dura en el tiempo: desde cuarto de primaria hasta segundo de educación secundaria. En este estadio el lector es capaz de usar sus habilidades lectoras para adquirir nuevos conocimientos, por lo que de manera gradual se irá enfrentado con textos más complejos y con nueva información. En el quinto estadio, que correspondería al segundo ciclo de educación secundaria y a los dos años de bachillerato, el lector adquiriría la habilidad de leer de manera crítica una serie de complejos materiales. El último estadio se iniciaría en las escuelas universitarias y continuaría más allá. Se convertiría entonces el lector en un lector maduro, capaz de leer para dar respuesta a fines muy variados: profesionales, personales y cívicos.

2001, Clemente y Domínguez, 1999)⁵. Ha interesado investigar, por ejemplo, si leer a través de un tipo de alfabeto requiere un tipo de habilidad diferente y si, en un sujeto bilingüe, esta habilidad se localiza en una zona diferente del cerebro, ya que leer un sistema de escritura alfabético requiere habilidades analíticas para descodificar las relaciones letra-sonido, frente a leer logografías que requiere una mayor complejidad espacial. Sin embargo, las investigaciones apuntan a que en el acceso al léxico, la analogía, la memoria y la percepción, el hemisferio izquierdo funciona de la misma manera independientemente del tipo de alfabeto con que esté operando (Tzeng 1992).

Otra línea de investigación se ha centrado en estudiar los procesos de lectura intentando demostrar que leer no es una destreza pasiva y que exige del lector un claro activismo. En este sentido, se han mantenido dos posturas: aquellos que defienden que la lectura es una actividad que funciona de abajo hacia arriba, desde las letras, las palabras, a las unidades mayores; y aquellos que defienden que leer es una actividad que opera desde la mente hacia las unidades menores, es decir, de arriba hacia abajo, funcionando con ciertas expectativas por parte del lector y utilizando toda la información visual que aporta el soporte en el que está contenido el texto (cf. Clemente y Domínguez 1999). Las investigaciones no son concluyentes. Quizás, la lectura supone una mezcla de ambas operaciones.

Por su parte, la investigación en escritura no se ha interesado por los aspectos mecánicos de la misma, y se ha centrado en cuatro líneas fundamentales: (i) la primera tiene que ver con el inicio y desarrollo de la lectoescritura en diferentes contextos socioeducativos, incluidos los contextos multiculturales (cf. Heath 1983; D'Angelo y Oliva 2003); (ii) la segunda tiene que ver con los procesos de composición de los textos escritos y las tareas que permiten distinguir a los buenos, de los malos escritores (Scardamalia y Bereiter 1992; Hayes y Flower 1980; Cassany 1991; Didactext 2003); (iii) la tercera tiene que ver con la lingüística textual y la construcción y análisis del discurso escrito, cómo se organizan (coherencia e intertextualidad) de manera que puedan ser correctamente interpretados (Van Dijk 1983, entre otros) y (iv) la cuarta línea de investigación tiene que ver con el contexto retórico de la escritura (cf. López Eire 1996).

Si el debate sobre las vías de acceso a los sistemas de escritura había derivado en un conflicto entre los métodos de enseñanza de la lectoescritura de carácter sintético (que parten de los elementos mínimos) y los de carácter analítico o globales (que parten de los elementos significativos), las investigaciones sobre el lenguaje escrito han derivado en dos modelos de enseñanza de la composición del texto escrito: los modelos centrados en el producto y los modelos centrados en el proceso (cf. Foley y Thompson 2003, Didactext 2003, García Parejo 1999). Los modelos centrados en el producto son los de mayor tradición histórica. Estos modelos basan la enseñanza de la composición escrita en el estudio de la estructura textual y en el concepto de género que ha de dominarse: descripción, narración, exposición, argumentación, por ejemplo (aunque a partir de ahí se generan muchas más formas discursivas). Se interesan igualmente por la corrección ortográfica y estilística, la adecuación a los registros y los mecanismos de coherencia semántica y los de cohesión sintáctica. Esas estructuras retóricas son las que todo hablante de una / dos lengua(s) conoce a nivel oral y debe dominar a nivel escrito para ser considerado alfabetizado (cf. Cassany 2004). Llegar a dominarlas es cuestión de práctica y entrenamiento.⁶ Actualmente, como modelo educativo, la nueva retórica aparece, fundamentalmente, en los últimos grados de educación primaria y en

⁵ Nótese, por ejemplo, que la lectura aparece usualmente como línea prioritaria de investigación en la convocatoria de proyectos competitivos, y no así la escritura.

⁶ La investigación en retórica contrastiva, o los estudios en sociolingüística crosscultural, por ejemplo, se centran en analizar las diferencias entre los patrones textuales de cada lengua y cómo los usuarios de segundas lenguas provocan malentendidos e incluso rechazo y racismo cuando rompen las expectativas de género ante un hablante nativo. (cf. Kaplan, 1966 y 1967; Tannen 1980, García Parejo 2003c).

la educación secundaria, así como en la enseñanza de segundas lenguas: relación de tipos de textos, textos modelos que son analizados en forma y en contenido y, en menor proporción, propuestas para la expresión escrita en todas las áreas del conocimiento académico (cf. Foley y Thompson 2003, Didactext 2004). Este análisis de textos incluye, en principio, un análisis crítico (cf., por ejemplo, DCBs de Educación Primaria y Secundaria) en el sentido en que lo plantean autores como Fairclough (1994) o Bajtin (1982), quienes consideran que el texto es un medio de transmisión de valores culturales y de las relaciones sociales y de poder de una cultura, por lo que el individuo alfabetizado, si quiere afrontar de manera satisfactoria la producción e interpretación de un texto debe ser capaz de realizar un análisis integrado del mismo (cf. *alfabetización crítica*).

Los modelos centrados en el proceso toman como base la actividad creativa de la escritura. En este sentido, han aportado grandes descubrimientos sobre lo que supone el acto de la composición escrita en cuanto a exploración de necesidades comunicativas y resolución de problemas retóricos (cf. Hayes y Flower 1980, Scardamalia y Bereiter 1992). Definido así el proceso de composición, se entiende que aprender a escribir supone aprender a controlar una fase de planificación del texto escrito, otra de textualización y otra de revisión a partir de los objetivos marcados para el acto comunicativo a través del lenguaje escrito (cf. Cassany 1991, Didactext 2003). Este tipo de modelos se vio favorecido en los primeros niveles de la educación primaria y en los talleres de expresión escrita. Sin embargo, investigaciones en el aula apuntan a que es necesario enseñar de manera explícita estas estrategias de control sobre las diferentes fases de producción del texto escrito para llegar a dominar el lenguaje escrito, del mismo modo que se necesita el conocimiento explícito de los géneros y el conocimiento de la lengua (cf. Verhoeven 1997; Didactext 2004).

Para llegar a entender cómo alguien se transforma en alfabeto es importante, pues, considerar todos los diferentes aspectos de los que venimos hablando: desde los rasgos y elementos orales que son representados en el sistema de escritura que va a aprender hasta la estructura formal y uso de los diferentes tipos de textos que tiene que dominar, sin olvidar los contextos y circunstancias en los que se produce su acercamiento al mundo de la lectoescritura (motivo de debate del punto 3). En este sentido, el desarrollo de la lectoescritura necesita de una enseñanza explícita de todos los niveles de conocimiento implicados: la información codificada (sonidos), la gramática, los géneros y un mundo conocido (para poder interpretar o desarrollar un tema), así como de las estrategias y tareas necesarias para completar el proceso de lectura o de escritura que el sujeto se proponga. Pero en la medida en que cada lengua elige un nivel de representación diferente (fonético, silábico o semántico) y los géneros dependen de convenciones normativas y culturales, la metodología de la enseñanza de la lectoescritura debería ser diferente en cada lengua.⁷

⁷ Como señalan algunos autores, aprender a leer y a escribir son actividades que dependen del sistema de escritura implicado en las mismas (cf. sistemas logográficos, vs. silábicos o alfabéticos). Esto debería ser un factor a tener en cuenta a la hora de elegir desde la lengua de alfabetización hasta el diseño de la programación y metodología empleada (cf. Clemente y Domínguez 1999; Cummins 2002; Beaven 2003). En español, por ejemplo, habrá que tomar en consideración los diferentes grados de habilidad manual y visual con los que llega el individuo, según el tipo de soporte y utensilio con los que vayamos a trabajar, y prestar atención a la disposición de los elementos en el papel. En este sentido, y en la medida en que en la comunicación oral todos los elementos se perciben como una única cadena de sonidos, y en la representación escrita es necesario separar ciertos elementos, habrá que traer a la conciencia la correspondencia entre grafemas y fonemas (19 consonantes y 5 vocales). Habrá que hacer hincapié en que el sistema de escritura español es una representación fonémica, porque representa el estándar, pero es también ortográfica, porque contiene algunas irregularidades (*hizo, hace; quiso un kilo...*). Igualmente, habrá que incidir en la representación de rasgos suprasegmentales a través de la puntuación y de las variantes de los grafemas en mayúsculas y minúsculas y sus usos asociados a la ortografía (*¿Qué hizo que nos dejaras?; ¡...que hizo que nos dejaras! ; ¿Qué...? ¿Hizo que nos dejaras?*). En definitiva, habrá que favorecer la asociación entre grafías y significados (*haya comido allá*). En el caso del lenguaje escrito, se espera que el sujeto escriba sus textos siguiendo los

2.2. Alfabeto vs. analfabeto

Con todo, no debemos olvidar que la alfabetización no es una tecnología neutra (cf. Street 1984). Al formar parte del repertorio comunicativo de una comunidad, sus usos están enmarcados en interacciones de prestigio y de poder y, como hemos comentado, las prácticas de alfabetización conforman la identidad de los individuos y de los grupos, de ahí que sea tan importante para los gobiernos elegir una lengua de representación nacional y, para los individuos que emigran, el posicionamiento ante el aprendizaje de nuevos sistemas de escritura (cf. Rockhill 1987).

Las diferentes prácticas asociadas al texto escrito crean diferencias en las relaciones sociales. La primera entre los que saben leer y los que no, aunque en el mundo actual ya es difícil establecer de manera radical tal distinción. En las sociedades alfabetizadas lo que se crean son nuevos roles alrededor de un mundo burocratizado donde todo depende de una documentación escrita (cf. Weinstein-Shr 1993). En aquellas comunidades donde se establecen relaciones sociales densas la falta de código se suple con ayuda de otra persona, un “mediador de lectoescritura” (Baynhan 1993:294), una especie de intérprete. En otras sociedades es una necesidad que cada uno se resuelva sus propios problemas burocráticos, de ahí la importancia de la escuela (cf. Graff 1994:154). Así, estar alfabetizado es parte de nuestro repertorio comunicativo y supone el conocimiento de habilidades, técnicas y convenciones que nos transmiten los profesores (cf. Gee 1994:168 y Street 1984).

Pero no es tan sencillo, y menos en contextos multiculturales. Ya hemos visto que aprender el código escrito no supone automáticamente aprender las convenciones de la cultura que usa ese sistema de escritura. Por eso las definiciones y propuestas sobre lo que se considera “persona alfabetizada” dependen de muchos factores y así, Wagner (1990), por ejemplo, realiza la suya para un contexto muy específico: para países en desarrollo y comunidades étnicas de baja alfabetización que viven dentro de sociedades industrializadas. Como vemos, toma como criterio los de la alfabetización básica y funcional y tiene en consideración el uso de sólo una de las lenguas nacionales:

- a) No alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales. Tampoco puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, ni realizar tareas específicas relacionadas con estos como puede ser escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.
- b) Básicamente alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales, pero puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, y puede realizar tareas específicas relacionadas con estos como escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.
- c) Medianamente alfabetizado: aquella persona que puede, con alguna dificultad (por ejemplo, cometiendo errores) leer un texto de manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.
- d) Altamente alfabetizado: aquella persona que puede, con muy poca dificultad (cometiendo pocos errores) leer un texto de manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.

criterios de adecuación pragmática al contexto (género y registro adecuados a la situación comunicativa), coherencia semántica entre las partes del texto y coherencia pragmática con el contexto; cohesión semántica y gramatical; corrección normativa (a nivel gramatical y ortográfico) y variación expresiva (cf. Cassany 2004: 920), lo que requiere una gran variedad de lecturas y de análisis de textos modelo, así como una práctica continuada en la escritura de los mismos..

En cualquier caso, y como señala el propio autor, siempre habría que tener en cuenta todo tipo de habilidad en sus dominios de uso. Es decir, algunos individuos con muy poco nivel en lectoescritura pueden ser capaces de alcanzar gran éxito en una práctica muy concreta, por ejemplo un individuo de un campo de trabajo muy específico, leyendo siempre el mismo tipo de escrito.

Pero si bien el concepto de *alfabeto* es difícil de precisar, el de *bialfabeto*, resulta igualmente complicado, como lo es el de *blingüe* en sí. Como señala Mayor (1994), ya sea por motivos geográficos, profesionales o académicos todo el mundo está expuesto en mayor o menor medida al conocimiento de varias lenguas. Incluso en contextos monolingües, la posibilidad de escolarización permite entrar en contacto con la variedad estándar de las lenguas, más o menos alejada de las diferentes variedades de uso cotidianas, para poder comunicarse a través del código escrito. Eso supone que el sujeto bilingüe desarrollará dos habilidades importantes: (i) aprenderá a reconocer esas lenguas como sistemas separados y (ii) aprenderá a elegir las de manera apropiadas según las circunstancias. Habilidades que nos recuerdan a las que se esperan de la persona alfabetizada.

Pero ¿qué significa conocer una lengua? ¿en qué grado se conoce? Según Mayor (1994) podríamos aceptar una definición general de bilingüe como “usuario regular de dos de dos lenguas”, atendiendo al papel que juegan las mismas en la vida del hablante, es decir, quién habla qué y bajo qué circunstancias. Esta definición podría servirnos de base para intentar definir también al sujeto bialfabeto. Así, al hablar de bialfabetismo deberíamos hablar también de quién lee o escribe qué lengua, para qué y bajo qué circunstancias, aunque como veremos en el siguiente punto, al estar la lectoescritura asociada al mundo académico, la cuestión se hace más compleja.

3. ¿Cuántas lenguas escritas y en qué orden?

En la medida en que el grado de bialfabetismo parece medirse siempre en relación con el éxito y fracaso académico (cf. “dominio del lenguaje académico” Cummins, 2002:118), gran parte del debate y de las investigaciones sobre el tema se han centrado en el papel que juegan las diferentes lenguas en la instrucción académica y, en ese sentido, si es más conveniente iniciar la lectoescritura en la lengua más cercana al individuo, suponiendo que las destrezas adquiridas en la L1 benefician el desarrollo de destrezas en la L2, o iniciarla en la L2 porque los efectos cognitivos se transfieren también de la L2 a la L1 (hipótesis de la interdependencia). Ahora bien, ¿qué condiciones son necesarias para que el sujeto aproveche esos efectos positivos de la transferencia en uno u otro sentido?, ¿qué grado de conocimiento de L1 y L2 es requerido? (hipótesis del umbral) (cf. Cummins 2002).

De manera muy esquemática diremos que las investigaciones apuntan al hecho de que el alfabetismo en una L2 se ve favorecido por 2 factores: por la competencia lectoescritora en L1 y por el conocimiento de la L2. Es decir, aprender a leer y a escribir supone un grado de abstracción y el alumno que ya domina este ejercicio puede realizar transferencias positivas en lo que a estrategias cognitivas se refiere (cf. Lado 1975 en Mayor 1994). Y, por otra parte, aunque se tenga una competencia lectoescritora muy alta en la L1, esta no cubre la falta de conocimientos de la L2 (hipótesis del cortocircuito, Bernhardt y Kamil 1995). Se necesita una determinada cantidad de conocimientos gramaticales y lingüísticos de la L2 para poder utilizar las estrategias de lectoescritura de la L1. Sin embargo, el desarrollo de la L2 en contextos multiculturales requiere una enseñanza explícita centrada en los géneros, funciones y convenciones del idioma, en un contexto de lectura y escritura abundantes en la misma que no se suple por el hecho de vivir en el país de la L2 (cf. Cummins 2002:38).

Ahora bien, que los conocimientos y estrategias de lectoescritura en la L1 se transfieran a la lectoescritura en L2 no quiere decir que sea la L1 la mejor lengua de alfabetización o la única para iniciar la alfabetización. Los estudios longitudinales realizados en Holanda, p.e. (cf.

Verhoeven 1991) sobre alumnos turcos que empiezan a leer bien en holandés, bien en turco, apuntan a que en un contexto de bilingüismo aditivo, la interdependencia opera tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1. Sin embargo, en contextos de fracaso escolar y de riesgo social, la promoción de la lectoescritura en L1 contribuye a la construcción de identidad de grupo (cf. latinos en Estados Unidos, Cummins 2002:214), además, es la lengua que conocen, y el español frente al inglés, la que ofrece mayor regularidad en la correspondencia letra sonido, algo que favorece la alfabetización (cf. nota número 7). Pero estos argumentos, que resultan adecuados para este colectivo, no resultan, sin embargo, apropiados para otros colectivos por las características de sus sistemas de escritura (cf. chino, por ejemplo, para quienes resulta más accesible la alfabetización a través de alfabetos de carácter fonético), o por su motivación inicial ante el aprendizaje (cf. Ogbu 1974⁸).

En lo que coinciden todos los estudios es que el éxito depende siempre de dos hechos. El primero es la preocupación real por promover la lectoescritura en la L1 y no tanto de si se realiza antes o después de la L2. Es decir, procurando la lectoescritura bilingüe a través de la presencia continua de las dos lenguas en todos los contextos y situaciones de la comunidad educativa. El segundo es el cuestionamiento de las relaciones de poder en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Es decir, en las interacciones profesor, alumno, en la afirmación de la identidad académica y cultural, y en la colaboración con los padres. Sólo así es posible la presencia real de las dos lenguas en la escuela.

El bilingüismo (y el bialfabetismo) requiere un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados: familia, escuela y gobiernos. Y aunque pudiera ocurrir que un individuo accediera al bialfabetismo de forma voluntaria en un entorno familiar, lo más seguro es en que el acceso a diferentes niveles de competencia lectoescritora venga impuesto por una política lingüística que concede un determinado valor a cada una de las lenguas con las que un sujeto entra en contacto a lo largo de su vida. (Véase cuadro número 2). En esos programas de educación bilingüe, se distribuye de manera oficial la presencia de cada lengua dentro del currículo académico, se asignan recursos tales como formación para todo el profesorado, profesores especializados, profesores bilingües, aulas, materiales... y se diseña una planificación específica para cada lugar, cada año, cada día. La enseñanza de las dos lenguas se contempla no sólo desde la perspectiva de "segunda lengua" o "lengua extranjera", con métodos naturales, nocio-funcionales o de respuesta física total que pueden ser útiles para los primeros contactos con las lenguas, sino que se aborda desde una perspectiva más global, con responsabilidad por parte de todos los profesores de todas las áreas: son lenguas de comunicación y lenguas de instrucción que necesitan una enseñanza explícita académica (cf. García 1997, Cummins 2002). Estas condiciones no se dan en los programas de sumersión ni en los de transición (tampoco en los programas de lenguas extranjeras), en los que se persigue el desarrollo de unas destrezas orales para que los alumnos se incorporen cuanto antes a la escolarización normal en los grupos mayoritarios. Con esto, los grupos étnicos minoritarios se ven forzados a sustituir su lengua por la lengua mayoritaria, lo que les resta competencia en su lengua familiar y les dificulta una competencia académica en la lengua mayoritaria (bilingüismo sustractivo, Lambert 1978 y Cummins 1979, en Appel Muysken 1996:152). En los programas de educación bilingüe fuerte sí parecen contemplarse todos los elementos anteriormente señalados, de tal forma que el sujeto añade a su repertorio lingüístico una segunda lengua (bilingüismo aditivo, Lambert 1978 y Cummins 1979 en Appel Muysken 1996:152), sin que la primera corra peligro de sustitución porque recibe todo tipo de apoyos sociales y económicos.

⁸ Según Ogbu (1974), algunos inmigrantes alcanzarían el éxito académico (minorías voluntarias) porque han inmigrado con las esperanza de una vida mejor y tienen una imagen positiva de su propia identidad y de la comunidad de acogida. Otras minorías, sin embargo, involuntarias, a las que se les niega una auténtica participación en la comunidad de acogida, tienden a experimentar dificultades académicas. Aunque factores como la identidad, la imagen de sí y de otros y la participación plena son importantes, las causa del éxito o fracaso escolar en contextos de diversidad son mucho más complejas (cf. Cummins, 2002:59).

Cuadro número 2: Modelos de política lingüística en una comunidad multicultural
(cf. García 1997:410-416; Siguán 2001:112-118 y Appel y Muysken 1996:95-106)

<p>1. Enseñanza monolingüe</p> <p>. objetivo lingüístico: monolingüismo</p> <p>. objetivo educativo: asimilación</p> <p>. resultados: monolingüismo, alfabetismo relativos bilingüismo sustractivo</p>	<p>TIPOS</p> <p>. Sumersión (escolarización directa en la lengua mayoritaria)</p> <p>. Sumersión + clases de apoyo (compensatoria)</p> <p>. Sumersión estructurada, o transición (aulas de enlace)</p> <p>. Segregacionismo (el grupo mayoritario planifica una educación exclusiva en la lengua minoritaria, de tal forma que este grupo tenga limitada su participación social)</p> <p>destinatarios: alumnos de minorías étnicas</p>
<p>2. Enseñanza bilingüe débil</p> <p>. objetivo lingüístico: monolingüismo / bilingüismo, bialfabetismo limitados</p> <p>. objetivo educativo: asimilación / enriquecimiento</p> <p>. resultados: monolingüismo, bilingüismo sustractivo / bilingüismo, bialfabetismo limitados</p>	<p>TIPOS</p> <p>a) Programas bilingües de transición para alumnos de minorías étnicas</p> <p>1ª fase: escolarización en L1 minoritaria + L2 mayoritaria intensiva (unos dos años)</p> <p>2ª fase: enseñanza académica en ambas lenguas</p> <p>3ª fase: enseñanza académica en la L2</p> <p>b) Programas de lenguas extranjeras para todos los alumnos</p> <p>. Lengua del grupo mayoritario + enseñanza de una lengua extranjera</p> <p>. Lengua del grupo mayoritario + clases extraescolares de una lengua extranjera</p>
<p>3. Enseñanza bilingüe fuerte</p> <p>. objetivo lingüístico: bilingüismo, bialfabetismo</p> <p>. objetivo educativo: pluralismo / enriquecimiento</p> <p>. resultados: bilingüismo, bialfabetismo relativos</p>	<p>TIPOS</p> <p>. Escolarización en lengua mayoritaria + Programas de Lengua y cultura de origen.</p> <p>. Mantenimiento: escolarización en ambas lenguas</p> <p>. Inmersión: escolarización inicial en la lengua de la minoría (modelo canadiense)</p> <p>. Enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida + L2 mayoritaria (Comunidades Autónomas en España)</p> <p>. Enseñanza bilingüe en una lengua extranjera</p> <p>destinatarios: alumnos de los grupos mayoritarios y minoritarios</p>

En países plurilingües que sienten la necesidad de proteger o relanzar una lengua amenazada, o países que tras la independencia han adoptado una lengua patrimonial como lengua nacional y quieren preservarla de la influencia contaminante, por ejemplo, del inglés, suelen iniciar la alfabetización en la lengua patrimonial, para pasar después, en la educación secundaria, a una lengua de mayor expansión como el inglés a través de programas de sumersión. Esto hace que su competencia lectoescritora en inglés no sea alta, ya que no tienen la oportunidad de leer la misma gran variedad de géneros ni número de textos que los alumnos que han iniciado su escolarización sólo en inglés. (Cummins 2002:37). Más conocido es el caso de los francófonos canadienses, que sienten el francés como una lengua minoritaria amenazada y diseñan unos programas bilingües en los que se defiende la enseñanza casi exclusiva de la lectoescritura en la lengua minoritaria (programas canadienses de los años 70) porque deben proporcionar al alumno input oral y escrito no mezclado de cada una de las lenguas que debe usar. Entienden que el idioma de la mayoría se desarrollará por sí mismo.

En otros programas bilingües donde no existe una lengua amenazada se introducen ambas lenguas a la vez desde una edad temprana. Son los programas de las escuelas bilingües, programas de élite para la clase alta, especialmente en dos lenguas de prestigio como son, por ejemplo, el inglés y el francés. En estos casos el bilingüismo es considerado una distinción intelectual y son programas extendidos por todas partes del mundo (cf. García 1997).

Sin embargo, en todos los países, lo que resulta especialmente controvertido es el uso de dos lenguas en contextos educativos multiculturales conformados por inmigrantes y refugiados. Y, como vemos, a pesar de toda la bibliografía sobre educación multicultural, los programas y políticas educativas propuestas en estos casos siguen siendo monolingües (Stubb 1991, en García 1997:407), por lo que el grado de alfabetización dependerá de todos los complejos factores que hemos intentado presentar a lo largo de este artículo.

Con todo, lo que dejan al descubierto todas estas investigaciones y propuestas es que en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en varias lenguas existen no tanto restricciones cognitivas, cuanto relacionadas con las características de los sistemas de escritura en sí y con condicionantes sociopolíticos, actitudinales y económicos que favorezcan los recursos para que se produzca el acceso a la (bi)alfabetización en las mejores condiciones para todos los grupos.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentado recoger algunas de las ideas fundamentales que se han derivado de los estudios más recientes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, especialmente en aquellos aspectos que tienen repercusión en contextos de diversidad cultural. Así, por ejemplo, entre las relacionadas con los procesos implicados en las actividades de lectura y escritura podríamos señalar el consenso generalizado en que las habilidades de lectoescritura no se limitan a la descodificación y codificación de signos gráficos, este es un mecanismo que debe quedar automatizado para pasar a actividades de orden superior como son la comprensión y localización de información, en el caso de la lectura, y la planificación, textualización y revisión de textos, en el caso de la escritura.

En este sentido, parece existir un consenso en que la enseñanza de la lectoescritura es una actividad que exige cierto grado de sistematización y rigurosidad en sus planteamientos, sin caer en extremismos que inclinen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del lado de modelos totalmente sintéticos (que parten de los elementos mínimos, y de abajo hacia arriba), o totalmente globales (que parten de los elementos significativos, y de arriba hacia abajo), que favorezcan una única vía de acceso al código escrito y al significado. En un sistema de escritura como el de la lengua española que representa unidades de la segunda articulación (los fonemas) ambos aspectos deberían ser atendido por

igual, simultáneamente, teniendo en cuenta la edad, el nivel de dominio de la lengua oral que se va a escribir, el conocimiento de otra(s) lengua(s) y otro(s) sistema(s) de escritura. Tampoco se debería descuidar la enseñanza explícita ni de los procesos implicados en la comprensión – producción de textos, ni de las características que toman los diferentes tipos de textos según el uso y función para los que han ido surgiendo.

Esto supone tomar en consideración los diferentes elementos que conforman la escritura como artefacto cultural y como medio de comunicación que surge y se conforma a lo largo del tiempo en una comunidad (V. cuadro número 1)

<u>Soportes</u>	<u>Instrumentos</u>	<u>Sistema de Escritura</u>	<u>Lenguaje escrito</u>
<p>Papel</p> <p>Pantalla de ordenador</p>	<p>Lápiz</p> <p>Bolígrafo</p> <p>Rotulador(es)</p> <p>Ratón</p>	<p>Codificar y descodificar</p> <p>Otorgando sentido</p> <p>Haciéndose legible / comprensible</p> <p>De abajo hacia arriba y</p> <p>De arriba hacia abajo</p> <p>p.e. en español reconocer-reproducir de manera mecánica grafías asociadas a significados:</p> <p><i>haya comido allá</i></p> <p><i>hizo, hace</i></p> <p><i>quiso un kilo...</i></p> <p><i>¿Qué hizo que nos dejaras?</i></p> <p><i>¡...que hizo que nos dejaras!</i></p> <p><i>¿Qué...? ¿Hizo que nos dejaras?</i></p>	<p>Usos y formas de la comunicación escrita</p> <p>Finalidad y contexto de situación</p> <p>Audiencia</p> <p>Género</p> <p>Leer para...</p> <p>Escribir para...</p> <p>Estrategias asociadas a cada proceso</p> <p>Planificar-textualizar-revisar</p>
<p>Habilidades asociadas a :</p> <ul style="list-style-type: none"> . disposición o distribución . organización . mantenimiento . limpieza . movimiento de manos . movimiento de dedos . movimiento de ojos . coordinación visiomotora . velocidad 		<p>La escritura como medio:</p> <p>Ejercicios asociados a la práctica del aprendizaje de la lectoescritura</p> <p>Tienen muy poco uso fuera del contexto escolar</p> <p>Si es la única práctica lectoescritora, una vez se abandone dicho contexto se olvidará la práctica y con ellas las habilidades para leer y escribir</p>	

Cuanto menos contacto tenga un individuo con algún sistema de escritura más elementos del cuadro deberá incluir su programación de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ya sea en la L1 o en la L2.

En lo que existe consenso también, es en que acceder al conocimiento y al uso de todos esos elementos es muy complejo, y resultaría doblemente complejo unirlos a la tarea de aprendizaje de una segunda lengua, por lo que parece conveniente tener un mínimo de competencia lingüística en la lengua que uno vaya a iniciar su andadura lectoescritora. En lo que no parecen ponerse de acuerdo los estudiosos es en cuál debe ser ese mínimo. Tampoco resultan concluyentes las investigaciones sobre si el inicio de la lectoescritura debe ser obligatoriamente la L1. Los contextos multilingües actuales son demasiado complejos como para restringir o dirigir las campañas de alfabetización en una sola dirección. Quizás la apuesta sea la puesta en marcha de programas de centro verdaderamente interculturales, que valoren y animen la diversidad lingüística en las aulas y fuera de ellas.

Con todo, estas reflexiones no hacen sino remitirnos al inicio de nuestro artículo. Leer y escribir son actividades complejas que nos sirven para complementar nuestro medio de comunicación oral, y quedan, por tanto, embebidas en un contexto. Así entendidas, la alfabetización se presenta como un fenómeno cultural que sólo cobra sentido dentro de una época y un contexto específico, por ejemplo, la escuela, una comunidad, un país. Centrar nuestro programa en el desarrollo exclusivo de las destrezas más mecánicas puede llevarnos hacia el modelo de alfabetización más autónomo, que aun siendo pertinente para el dominio de las destrezas de lectura y escritura, sobre todo en contextos cotidianos, no puede hacernos olvidar los contextos en los que se produce el acceso a la alfabetización ni las relaciones de poder implicadas en el mismo: cómo se deciden los sistemas de escritura de una comunidad, cuáles serán las lenguas de la escuela, cuál será la lengua de la alfabetización, cuáles serán los programas bilingües / monolingües, cómo se evaluará la competencia lectoescritora, etc.

Como hemos intentado presentar, además de depender de factores cognitivos, la competencia lectoescritora en una L2 depende de la interacción de los agentes implicados en las prácticas de alfabetización: el sujeto, la comunidad escolar, las instituciones y la familia. Nos corresponde a todos revisar críticamente esas interacciones para realizar nuevas lecturas de la realidad que mejoren nuestras prácticas educativas.

Bibliografía

- ALBSU-IMS (1992) *Basic skills and Jobs*, Londres, Adult Literacy and Basic Skills Unit e Institute of Manpower Studies.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona Ariel.
- Arenal Jonquera, Mª J. (2003) "Educar en el espacio digital". En *Los retos de la educación en el siglo XXI*, Quintanal Díaz, J. (Coord.), Madrid, CES donbosco, 197-217.
- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*, México, s.XXI, 1982.
- Barré-De Miniac, C. (coord.) (2003) « Présentation ». En *La Littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Lidil, nº 27, 5-10.
- Bartolomé Pina, M. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs.
- Baynhan, M. (1993) "Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B.V. (Ed), Cambridge, Cambridge University Press, 294- 314.
- Beaven, T. (2003) "La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas". En *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Mestre, J. (eds.), Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, formato CD-ROM, 180-190. También en <http://www.aulaintercultural.org/opinar/enprofundidad/hemeroteca/alfa3.htm>

- Bernhardt, E.B. y Kamil, M.L. (1995) "Interpreting relationship between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic interdependence hypothesis", *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Bright, W. (ed.) (1992) *International Encyclopaedia of Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Cassany, D. (1991) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2004) "La expresión escrita". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), Madrid, SGEL, pp.917-942.
- Clave. *Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, 1996.
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A.B. (1999) *La enseñanza de la Lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide.
- Cummins, J. (2000) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata, 2002.
- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49, pp. 22-251.
- D'Angelo, E. y Oliva, J. (coord.) (2003) *Lectura y escritura en contextos de diversidad*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Daswani, C.J. (2001) "Literacy". En *Concise Encyclopedia of sociolinguistics*, Mesthrie, R. (ed.), Oxford, Pergamon, 739-787.
- DEA 99: Véase Seco y otros.
- Didactext (2003) "Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Didactext (2004) *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*, Madrid, Universidad Complutense (en prensa).
- DRAE 92: Véase Real Academia
- Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, Madrid, Síntesis, 2002, 2 vols., 2º impresión.
- Fairclough, N. (1994), *Language and Power*, London, Longman, 7ª edición.
- Foley, J. y Thompson, L. (2003) *Language Learning. A lifelong Process*, London, Arnold.
- Freire, P. y Macedo (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós –MEC.
- Freire, P. (1972) *La pedagogía del oprimido*, Madrid, s.XXI.
- Frier, C. y Boch, F. (coords.) (2002) *Pratiques de lecture et d'écriture: des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Monográfico de *lidil*, nº 27, Grenoble, Université Stendhal.
- García, O. (1997) "Bilingual Education". En *The Handbook of Sociolinguistics*, Coulmas, F. (ed.), Oxford, Blackwell, pp.405-420.
- García Parejo, I. (2003a) "Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53, 45-64.
- García Parejo, I. (2003b) "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales". En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Reyzábal Rodríguez, M.V. (Dir.), Madrid, Consejería de Educación, 345-364.
- García Parejo, I. (2003c) "Estructuras textuales y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura", Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI, Madrid, CES donbosco (en prensa).
- García Parejo, I. (1999) "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", *Carabela*, 46, 23-42
- GDUEA: *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, SGEL, 2001.
- Gee, J.P. (1994) "Orality and Literacy: from *The Savage Mind to Ways with words*". En *Language and Literacy in social practice*, Maybin, J. (ed.), Clevedon, Multilingual Matters/The Open University, 168-192.
- Graff, H. (1994) "The legacies of literacy". En *Language and Literacy in social practice*, Maybin, J. (ed.), Clevedon, Multilingual Matters/The Open University, 151-167.
- Graff, H.J. (1987) *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in Western culture and society*, Bloomington, Indiana University Press.

- Gray, W.S. (1956) *The teaching of reading and writing: An international survey*, París, UNESCO.
- Halliday, M.A.K. (1989) "El lenguaje y el orden natural". En *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*, Fabb, M. y otros (Eds.), Madrid, Visor.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980) "Identifying the organization of writing process", en *Cognitive Processes in Writing*, Gregg, L.W. y Steinberg, E. (eds.), N.J. Lawrence, Erlbaum, 3-30.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hirsch, E.D.J. (1987) *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Hollindale, P. (1992) "Ideology and the children's book". En *Literature for children: contemporary criticism*, Hunt, P. (ed.), London Routledge.
- Kaplan, R. (1967) "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.
- Kaplan, R. (1966) "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kramsch, C. (1998) *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, MI University of Michigan Press.
- Lambert, W.E. (1978) "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual". En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Alatis, J.E. (ed.), Washington, Georgetown University Press.
- López Eire, A. (1996) *Esencia y objeto de la retórica*, Mexico, Universidad Autónoma de México.
- Mayor, B.M. (1994) "What does it mean to be bilingual?". En *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, B. Stierer y J. Maybin (ed.), Clevedon Multilingual Matters-The Open University, 74-91.
- Ogbu, J.U. (1974) *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*, Newyork, Academic Press.
- Olson, D. (1999) "Alfabetismo". En *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas*. Vol I: A-L, Madrid, Síntesis, 2002, 164-167.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, 22ª edición, (DRAE 2001).
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, 21ª edición, 2 tomos (DRAE 92).
- Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades (1726-1739)*, edición facsímil, 3 vols., Madrid, Gredos, 1976.
- Real Academia Española, *Diccionario histórico de la lengua española.*, Madrid, RAE, 1972(A-alá)-1993 (antigramatical-aonio).
- Rockhill, K. (1987) "Gender, language and the politics of literacy". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Brian, B.V. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1993, 156-175.
- Saxena, M. (1994) "Literacies among the Panjabis in Southhall (Briatin)". En Maybin, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*, 96-116.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G. (1999) *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar. (DEA 99)
- Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza.
- Street, B. V. (1994), "Cross cultural perspectives on literacy". En *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, Verhoeven, L. (ed.), Amsterdam, John Benjamins, 95-112.
- Street, B.V. (1984) *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1991) "Educational language planning in England and Wales: multicultural rhetoric and assimilationist assumptions. En *A language policy for the European Community*, Coulmas, F. (ed.), Berlín, Mouton de Gruyter, 215-239.
- Tannen, D. (1980) "A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English". En *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of*

- Narrative Production*, L. Chafe (ed.), New Jersey,:ABLEX Publishing Corporation, pp.51-87.
- Tzeng (1992) "Reading". En *International Encyclopaedia of Linguistics*, Bright, W. (ed.), Oxford, Oxford University Press.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Verhoeven, L. (1997) "Sociolinguistics and Education". En *The Handbook of Sociolinguistics*, Coulmas, F. (Ed.), Oxford, Blackwell, 389-404.
- Verhoeven, L. (1991) "Acquisition of biliteracy". En *Reading in two Languages*, J.H. Hulstijn y J.F. Matter (eds.) Ámsterdam, AILA, pp. 61-74.
- Verhoeven , L. y A.Y. Durgunoglu (eds.) (1998) *Literacy Development in a multilingual Context*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, D. (2001) "Literacy: Research, measurement, and innovation". En *Concise Encyclopedia of sociolinguistics*, Mesthrie, R. (ed.), Oxford, Pergamon, 787-793.
- Wagner, D.A. (1990) "Literacy assessment in the Third World: An overview and proposed scheme for survey use", *Comparative Education Review* 34(1), 112-138.
- Wagner, D.A., Venezky, R.L. y Street, B.V. (eds.) (1999) *Literacy: An International Handbook*, Boulder, CO, Westview Press.
- Warschauer, M. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*, Mahwah, Erlbaum.
- Weinstein-Shr, Gail (1993) "Literacy and Social Process: a Community in transition". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B.V. (ed), Cambridge, Cambridge University Press, 272-293.
- Wiley, T.G. (1996) *Literacy and language diversity in the United States*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wilson, R.A. y Keil, F.C. (eds.) (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, Madrid, Síntesis, 2 vols., 2º impresión.

Monográficos:

- Carabela*, 46: *La expresión escrita en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 1999.
- Carabela*, 48: *La comprensión lectora en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 2000.
- lidil*, 17 : *Pratiques de lecture et d'écriture: des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Grenoble, Université Stendhal, 2002
- lidil*, 27 : *La littéracie. Vers nouvelles pistes de recherche didactique*, Grenoble, Université Stendhal, 2003