

El proceso de lectura y escritura desde una perspectiva global

Págs. 120 - 141

**Antonio B.
Castillero B.**

— Consultor
Pedagógico -
independiente
— Docencia
Superior

— castillero.
antonio@gmail.
com

**Fecha de
Entrega:**
Marzo de 2018.

**Fecha de
Aceptación:**
Mayo de 2018.

Resumen

Las dificultades para aprender a leer y escribir en la escuela y en la universidad han sido estudiadas por diversos organismos nacionales e internacionales. Las evaluaciones realizadas durante más de 30 años describen las deficiencias de los estudiantes en el dominio de esas competencias. Esto ha generado diversas estrategias para superar las deficiencias encontradas y disminuir los efectos negativos de esas deficiencias. Proponemos aquí otro punto de vista para la investigación acerca de la lectura y la escritura, más allá de los que corrientemente se consideran como referentes para analizar las posibles causas de las deficiencias mencionadas. Para esto, se obtuvo información de libros, informes de investigación, videos de conferencias vía internet, y artículos que definen posiciones acerca de aspectos históricos, antropológicos, lingüísticos, sociales y pedagógicos relacionados con la problemática de la lectura y la escritura como objeto de conocimiento. Se concluye que las propuestas didácticas para enseñar a leer y escribir y perfeccionar esas competencias requieren de un marco de referencia más amplio que facilite ampliar y profundizar el conocimiento del habla, de la lengua, del lenguaje y del aprendizaje.

Palabras clave

Lectura, escritura, lenguaje, enseñanza, aprendizaje.

The Reading and Writing Process from a Global Perspective

Abstract

The difficulties in learning how read and write in the school and in the university have been studied by diverse national and international organizations. The evaluations carried out for more than 30 years describe the deficiencies of the students in the mastery of these competences. This has generated various strategies to overcome the deficiencies found and reduce the negative effects of these deficiencies. Another point of view about research about reading and writing is presented here. This one goes beyond those currently considered as references to analyze the possible causes of the deficiencies mentioned. For this, information was obtained from books, research reports, conference videos via the internet, and articles that define positions on historical, anthropological, linguistic, social and pedagogical aspects related to the problem of reading and writing as an object of knowledge. It is concluded that the didactic proposals to teach reading and writing and to perfect those competences require of a wider frame of reference that facilitates extending and deepening the knowledge of speech, language, language and learning.

Keywords

Reading; writing; language; teaching; learning.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de aportar algunas ideas respecto a los problemas de la lectura y la escritura, más allá de los aspectos didácticos centrados en lo que hacen maestros y profesores en los centros escolares, y de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se amplía el horizonte de esa problemática para remitir las limitaciones escolares a un marco de referencia que parte de algunas explicaciones sobre las particularidades del habla y la lengua en su dimensión histórica y evolutiva, al que se incorporan algunos de los hallazgos de la neurociencia y las investigaciones sobre las dificultades que se visualizan en los resultados escolares y su impacto en el aprendizaje. En ese tratamiento, se abunda más en las características de la situación en la región y particularmente la expresión que tiene ese fenómeno en Panamá.

El entorno nuestro, no importa el contexto cultural en el que nos encontremos, y las diferencias inherentes a la dinámica de los grupos humanos, seguro que nos ofrece un panorama en el que abundan las cosas hechas: Herramientas, artefactos, tejidos, medios de transporte, técnicas, procesos, construcciones, formas diversas de comunicarnos, alimentos procesados; en fin, una serie de logros que son el resultado de un largo período en que la imaginación y la creatividad de los humanos permiten darle satisfacción a necesidades, con la solución de problemas, la previsión, la transformación del entorno natural, y también la creación de nuevos problemas.

Intentar una posible explicación a todo lo que he mencionado requiere encontrar respuesta a una interrogante de por sí compleja: ¿Cómo fue posible que todo eso sucediera?.

No obstante, los múltiples factores que habría que considerar para enfrentar esa tarea, en cuanto a que no hay ninguna duda que el lenguaje, y la comunicación ocupan un lugar prominente en esos logros, y también en las consecuencias negativas que se derivan de no poseer el dominio de esos sistemas de interacción humana. En términos generales, aunque hay sombras aún acerca de cómo fue posible construir la capacidad para hablar y utilizarla como un instrumento para comunicarse con otros. Queda claro que esto se fue construyendo de manera natural en cada grupo humano como resultado de un largo y complejo proceso que tuvo lugar a través de la historia que parece que explicaría la gran diversidad de lenguas que existen hoy en el mundo y demostrar a la vez que

este aprendizaje no necesita de ningún proceso formal o escolarizado. En síntesis, utilizar el habla y el lenguaje para comunicarnos no es el resultado de la acción escolar.

Una cosa es aprender a leer y a escribir porque ambos son el resultado de procesos artificiales contruidos mucho después de que el ser humano pronunciara sus primeras palabras. Es claro que, a diferencia del habla, ese aprendizaje requiere de una enseñanza específica, particularmente cuando se trata de que la mayoría de las personas puedan lograrlo. A la escuela, se le encarga esa tarea y, cumple con ese cometido; o por lo menos se espera que pueda hacerlo, sin objeciones. Sin embargo, las estadísticas sobre el logro de esos aprendizajes muestran una realidad que deja a esa institución en una posición incómoda frente a las expectativas sociales.

En cualquier caso, lo que queda claro es que aprender a hablar requiere ordenar y graficar el sentido de esos sonidos y convertirlos en palabras en cuyas fonaciones escuchamos (por un lado, en códigos decodificados-comprensibles y por el otro, no-decodificados-incomprensibles) en un sistema de escritura, que debió ser un proceso muy largo, más de lo que podemos imaginar. Y si bien puede afirmarse que en todos los lugares donde funcionan los establecimientos escolares, los niños aprenden, no puede afirmarse categóricamente que todos logran las competencias lingüísticas derivadas de tal enseñanza.

Este artículo incursiona en algunos de los aspectos de la complejidad de la problemática de la lectura y la escritura, en especial los que atañen en forma directa a la apropiación del sistema gráfico convencional cuyas características utilizamos para comunicar nuestros pensamientos a otras personas en forma oral o escrita; tarea en cuyo aprendizaje el sistema educativo tiene una función vital.

Para esto me referiré, a grandes rasgos, a los cuatro procesos esenciales, que, desde mi punto de vista, permiten acercarse al estudio de la situación deficitaria que se muestra en los resultados del aprendizaje, que presentan distintas publicaciones sobre este ese tema. Estos procesos son: El habla, la escritura, la lectura y el aprendizaje, pero analizados desde una perspectiva histórica y de la complejidad de esos procesos, incluidos algunos aportes recientes de la neurociencia que tienden a explicar cómo es que logramos aprenderlos.

Algunos rasgos de la problemática actual de la lectura y la escritura

Los estudios recientes, de distinto tipo y origen (tales como informes de investigación, libros, artículos, diarios, o revistas especializadas, elaborados por diferentes autores, organizaciones o centros especializados, las conclusiones y las estadísticas al final de cada año lectivo o de las pruebas nacionales o internacionales) revelan que hay serias deficiencias en el manejo del lenguaje en sus dos formas principales de uso: oral y escrito; y consecuentemente, en la comprensión de lo que se lee en los textos, tanto escolares como los de carácter académico en el nivel superior universitario.

Situación de la comprensión lectora

La comprensión lectora contiene las dimensiones de la problemática de la lectura y la escritura en los distintos niveles del sistema educativo y de sus consecuencias. Hay profusión de textos que procuran explicaciones, sugieren estrategias, acciones concretas, modelos, o actividades variadas para disminuir los efectos negativos que tiene la carencia de esos conocimientos, no sólo en el aprendizaje escolar, sino también en aspectos profesionales, técnicos, sociales, culturales o personales.

En el ámbito internacional, aunque con algunas diferencias importantes, esa situación deficitaria es compartida, por distintas regiones en el mundo, como lo muestran algunos de los datos obtenidos en un reciente estudio realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2017). Según esta Organización, los problemas de comprensión lectora se distribuyen relativamente en el siguiente orden y forma: 14%: Norte América y Europa/ 31%: Este y Sudeste asiático/ 36%: América Latina y el Caribe/ 57%: Asia occidental y Norte de África / 88%: África subsahariana.

Como puede observarse los contrastes entre los extremos de los porcentajes, muestran una gran disparidad, lo que indica que en Asia y África una parte importante de la población escolar está en condiciones precarias para tener éxito en sus estudios. Esto es un factor que se expresa luego en reprobación, más años en la escuela, deserción, altos costos de funcionamiento y menos oportunidades de superar las condiciones desfavorables de la pobreza.

Un ejemplo del estado de situación de la lectura, en ese entorno internacional se puede leer en una entrevista que realizó y publicó en abril de 2018 el diario ABC, de España, a la especialista

Ángeles Álvarez-Cedrón, logopeda y maestra de educación Infantil y Primaria, quien expresó que el 40% del fracaso en los niños se debe a problemas del lenguaje. Además, afirmó que el proceso de lecto-escritura debe respetar los ritmos de aprendizaje de cada niño.

Pero la preocupación por la problemática de la lectura también ha llamado la atención de otros organismos internacionales. Es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la Comunidad Económica Europea (CEE) que desde inicios de este siglo ha desarrollado diferentes instrumentos de evaluación para indagar sobre el estado de situación de las competencias lectoras.

La utilización de las pruebas para medir competencias lectoras, fueron aplicadas a estudiantes de 15 años, dentro del marco del Programa de Evaluación Integral de los Alumnos (PISA) organizada por la OCDE (años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015). Los resultados revelaron que los estudiantes de muchos países, tienen serias deficiencias en lectura. En las versiones de la prueba PISA que tuvieron lugar en los años 2009, 2012 y 2015, la competencia lectora fue definida por el Comité de Expertos de la OCDE, como la capacidad para “comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2017, p.34).

En la nueva versión de PISA, utilizada en 2018, se profundizó en la descripción del significado del contenido conceptual de los diferentes componentes de esa definición. Así, en el texto que describe el marco conceptual y teórico de la prueba para ese año se detalla qué es lo que debe entenderse por los términos. Competencia lectora, comprender, utilizar, reflexionar, e interactuar con textos escritos, y alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.

Hay que destacar que, en cada caso, esos indicadores no se refieren al conocimiento sobre los contenidos de los diferentes aspectos del lenguaje, sino a diferentes competencias cognitivas en relación con la comprensión de lo que expresan diversos tipos de texto.

También es importante mencionar que, en la versión revisada y ampliada, utilizada en 2018, y denominada PISA para el Desarrollo (PISA-D), la evaluación de las habilidades que tienen los

estudiantes para la lectura se realizó en atención a tres características principales de esa tarea: los procesos, el texto y las situaciones.(OCDE, 2017)

El primero de esos aspectos recaba información acerca del enfoque cognitivo que utilizan los lectores para establecer una relación con la tarea (leer); los otros dos se refieren a la variedad de lo que se lee, y a los contextos y propósitos de la lectura por parte del sujeto (OCDE, 2017). Agrega el documento de la Organización que los distintos aspectos que componen los procesos que se evalúan, fueron organizados en tres categorías, todas relacionadas con la información textual: - Acceder y obtener / - Integrar e interpretar / - Reflexionar y valorar.

Estas categorías expresan grados crecientes de dificultad en la comprensión de los textos. Aquí puede señalarse que la diferencia entre las competencias cognitivas vinculadas con dichos procesos es significativa y, sin duda, remiten a una reconsideración tanto de aspectos de contenidos y metodológicos de la enseñanza, como en la forma de comprender con claridad en qué consisten la lectura y la escritura. Sin lugar a duda, ese es un punto importante que debe ser tomado en cuenta en todos los niveles de nuestros sistemas educativos, incluido el universitario, puesto que representa un cambio importante en la forma de plantearse la búsqueda de explicaciones a las deficiencias que tienen en esa materia una proporción importante de nuestros estudiantes.

No hay que indagar mucho acerca de las relaciones entre el aprendizaje del sistema de escritura y las competencias cognitivas para la comprensión y producción de información y conocimiento. Como indica Sanz de Acedo Lizárraga (2010), esos dos aspectos, ligados estrechamente con la escuela, se dificultan si los estudiantes fallan en el procesamiento de la información (si no desarrollan las competencias que les permitan analizar, comparar, sintetizar, secuenciar, identificar razones elaborar inferencias, hipótesis, utilizar el pensamiento crítico, evaluar información, desarrollar la imaginación y la creatividad y también para utilizar esas competencias cuando deben tomar decisiones o resolver problemas).

Aunque el trabajo de la autora Lizárraga, no tiene como objetivo tratar la problemática en el nivel de educación superior, es evidente que todas las competencias cognitivas mencionadas, tienen como antecedentes el tránsito por los anteriores niveles del sistema educativo y el conocimiento que tengan los estudiantes acerca de la lectura y la escritura. Esto es, leer y escribir con propiedad,

son fundamentales para aprender y desarrollar las competencias que requieren lo que se ofrece en las instituciones educativas; esto sin dejar de reconocer los diferentes ámbitos de la vida cotidiana en los que también son importantes esos conocimientos.

La pregunta obligada ante ese panorama es si en efecto, la escuela está cumpliendo satisfactoriamente con esos aprendizajes. La situación a nivel mundial y particularmente en el caso de Panamá, es preocupante. Como puede apreciarse nuestro país participó, sólo en la prueba PISA 2009. Para esa evaluación se utilizaron diversos tipos de texto: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo (SENACYT, 2010). Además, las habilidades lectoras y los procesos intelectuales ligados a éstas, para realizar las tareas se evaluaron con relación a diferentes formatos de texto: continuos, no continuos, mixtos o múltiples como son los electrónicos (SENACYT, 2010).

En Panamá, en el año 2009, según el informe de los resultados de la prueba PISA que se realizó, 86.5% de los estudiantes no superó los 480 puntos en lectura; pero lo que llama la atención es que el 65% de esa proporción apenas si alcanzó el nivel dos de desempeño en una escala de seis.

Esos resultados sugieren que la situación es seria, ya que el Nivel seis el más alto en la escala, se alcanza con más de 698 puntos. En la prueba de ese año, Panamá ocupó la posición 62 entre 75 países, con un puntaje promedio de 371 puntos (las mujeres superaron a los hombres por 25 puntos). La puntuación alcanzada colocó al País entre los que ocuparon los últimos peldaños de niveles de logro en lectura en América Latina. Hay que mencionar que Panamá no volvió a participar en dichas pruebas hasta el año 2018. (Los resultados aún no están disponibles).

La gravedad de esos resultados queda claramente definida si se toma como referente la descripción del nivel dos de desempeño ya que, según esa prueba, los estudiantes son ubicados en este renglón cuando presentan estas características:

...dificultades para localizar información básica, hacer comparaciones y contrastes, trabajar con parte definidas del texto cuando la información no está bien clara, o conectando la información del texto con conocimientos externos para aplicarlos a experiencias personales y actitudes (Gobierno Nacional (MEDUCA, 2010. p. 24).

Si los estudiantes no son capaces de superar los conocimientos que requiere poder ir más allá de los que exigen esos rasgos, hay pocas probabilidades de que puedan tener éxito en la escuela, habida cuenta de los crecientes grados de exigencia que tienen los niveles más altos del sistema educativo, incluida la educación superior universitaria.

Para finalizar este breve análisis de los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba de lectura que presenta el informe PISA 2015, destacamos que la media de puntuaciones para todos los países fue de 493 puntos. Los países del continente americano que obtuvieron puntuaciones por arriba de 400 puntos fueron Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil. En términos generales, para ese año, la media en la región apenas superó esa puntuación.

Por otra parte, la UNESCO también ha mostrado interés por el problema de la lectura y escritura en los países de la región latinoamericana. En ese interés, la Organización ha apoyado el desarrollo de procesos de evaluación de estudiantes de tercero y sexto grado para conocer cuál es su nivel de competencias en esos dos procesos. En total se han efectuado tres Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizados en 1997, 2006 y 2013, respectivamente. Todos, orientados a describir logros y mostrar insuficiencias en el aprendizaje de los estudiantes en matemática, lengua (lectura y escritura) y ciencias, con el propósito de informar a los gobiernos cuáles fueron los resultados y contribuir de esa manera a la formulación de políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ese propósito también, y con la intención de contribuir a la dimensión explicativa, los mencionados estudios recaban información acerca de los factores asociados al fracaso en esos campos del conocimiento (UNESCO-OREALC, TERCE. 2013).

En efecto, durante el año 2013 tuvo lugar el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Para esta ocasión la prueba estaba estructurada de la siguiente forma:

Las habilidades de comprensión a través de las pruebas TERCE, debían mostrarse en ambos dominios y procesos cognitivos (por un lado, la comprensión de textos, y por la otra, lo metalingüística y teórico). Los resultados alcanzados por los alumnos en cuanto a la lectura, indican que solo los

alumnos de tercer grado de los países latinoamericanos como Chile, Costa Rica, México y Perú, alcanzaron puntuaciones por encima de la media regional (unos 700 puntos). Sin embargo, los puntajes más bajos los obtuvieron en este orden, los estudiantes de Panamá, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana.

Para efectos de comparación, hay que considerar que en los resultados de la prueba SERCE (2006), se puede observar que el 83.7% de los estudiantes panameños de tercer grado, obtuvieron resultados por debajo del nivel II en lectura.

Tabla 1.
Comparación porcentual por niveles de desempeños de lecturas en los estudiantes de Cuba y Panamá, según pruebas TERCE, 2006.

Niveles de desempeño	Por debajo del Nivel -I	I	II	III	IV
Cuba	0.56.	6.48	21.09	27.61	44.27
Panamá	11.21	37.24	35.29	12.35	3.91

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los resultados del TERCE-UNESCO, 2006.

Los resultados de la tabla antes descrita muestran las distancias porcentuales muy significativas que hay entre Cuba y Panamá, en primer lugar de los resultados obtenidos fue significativamente favorable para Cuba; mientras que en comparación con los niveles de desempeños en las lecturas, Panamá obtuvo resultados eminentemente muy por debajo.

Llama la atención, que siete años después la situación no fue mejor, como se muestra la Tabla 2. La estadística de los resultados ejemplifica que en Panamá el promedio de los estudiantes de ese grado se distribuyó entre los niveles I y II, de esta complejidad anotada, puede identificarse como escasamente se logra producir lectores eficaces; apenas la quinta parte de los estudiantes logró ubicarse en el nivel IV, que es el de mayor exigencia, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Resultados alcanzados por Panamá por niveles de desempeño, según pruebas de lecturas de VI grado. TERCE, 2013.

Nivel de complejidad	Descripción	Proporción de respuestas correctas
I	Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto, que se encuentran próximos y son claramente distinguibles	71%
II	Realizar inferencias a partir de conexiones que el texto sugiere, apoyadas en el conocimiento del mundo	61%
III	Interpretar expresiones en lenguaje figurado, acompañando a la interpretación de figuras literarias	32%
IV	Inferir el significado de una palabra a partir de claves contextuales	20%

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los resultados del TERCE-UNESCO, 2006.

Las cifras descritas en la Tabla 2, permiten concluir que durante el período que siguió a la primera evaluación, los estudiantes de tercer grado no lograron mejorar significativamente su aprendizaje en la lectura.

Esos resultados, son indicadores que permiten predecir o afirmar que, si avanzan al siguiente nivel educativo, no hay dudas de que una proporción importante de estudiantes podría confrontar dificultades en la comprensión lectora y, por consiguiente, aumentarían los porcentajes de fracasos, no sólo en el aprendizaje de la lengua escrita, sino también en otros campos de los conocimientos que deberían aprenderse en la escuela.

Cabe suponer que es posible que esas proporciones generales tengan relación con las deficiencias finales que tuvieron en 2013 estudiantes de 10 regiones educativas en el país en la asignatura de español (reprobados). Como se puede apreciar en la Tabla 3, hay tres cifras porcentuales que indican que dichos resultados son peores, y según el promedio nacional en primer grado en la asignatura de español; no es coincidencia que en esas tres regiones (Bocas del Toro, Darién y Guna Yala), sino

que también se den altos índices de pobreza, pues el bajo rendimiento de los niños en la escuela está asociada con esa condición.

Tabla 3.
Distribución porcentual de deficiencias en el primer grado en español, según Región Educativa en la República de Panamá. Año 2013.

Región Educativa	Asignatura	Español (Expresado en %)
Bocas del Toro		24.4*
Colón		16.5
Coclé		17.6
Chiriquí		18.5
Darién		27.2*
Herrera		16.5
Los Santos		13.3
Panamá		11.6
Veraguas		16.6
Guna Yala		22.3*
PROMEDIO NACIONAL		20.9

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los Boletines Estadísticos del Ministerio Educación de la República de Panamá.

Pero si esa situación es considerablemente desfavorable, es peor cuando se analizan los resultados por grado, ya que los datos indican que la marcada situación deficitaria en lectura, que abarca a más del 60% de los estudiantes, ocurren en los tres primeros grados de esta etapa del nivel de Educación Básica.

Por otro lado, también hay que destacar que, a partir del tercer grado, hay una disminución gradual del porcentaje de reprobados en la asignatura de español con su mínima expresión en el sexto grado, cuando finaliza la etapa de la educación primaria.

Tabla 4.
Reprobados en la asignatura de español por grado en Educación Primaria Oficial.
República de Panamá. 2013.

Grado	Total	Porcentaje
Total	40,873	100.0
I	9,692	23.7
II	8,801	21.5
III	7,674	18.7
IV	6,147	15.3
V	4,945	12.0
VI	3,614	8.8

Fuente: Elaboración propia, con información del Boletín Estadístico 2013. MEDUCA.

En la Tabla 4, se puede observar que, en los resultados alcanzados, por los estudiantes panameños, con relación a los estudios regionales comparativos durante los últimos 10 años, se registra un avance importante, ya que, según las estadísticas educativas, Panamá obtuvo un aumento significativo de 22.72 puntos en el rendimiento, entre el segundo y el tercer estudio (2009-2013). No obstante, el país se mantiene por debajo de la media, que fue de 500 puntos (UNESCO. 2014).

Finalmente, un estudio local realizado en el año 2016 por el Ministerio de Educación de la República de Panamá, con instrumentos propios, mostró diferencias importantes en los resultados de las pruebas relacionadas con el dominio que tienen sobre la lectura los estudiantes de tercer grado. Hay que resaltar que para esta ocasión se utilizaron cinco categorías: Inicial, Funcional, Básico, Satisfactorio y Excelente. La información se recabó en tres sectores: Comarcas, Oficial y Particular, por lo que se puede observar en el siguiente gráfico, los Niveles de logros.

Gráfica 1.
Resultados nacionales. Niveles de logro según niveles de educación por Comarcas, Particular y Oficial. Ministerio de Educación. 2016.



Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

En la información que se muestra en la Gráfica 1, se observa que los Niveles de logros, en los Colegios de las Comarcas se obtuvieron los peores resultados, ya que más del 80% de los niños no alcanzaron siquiera el nivel básico de dominio de la lectura. Pero tampoco los otros dos sectores, alcanzaron notorios niveles de excelencia. Los Colegios Particulares obtuvieron mejores resultados, pues a diferencia de los otros dos grupos apenas el 20.9% de los estudiantes se encuentran distribuidos entre el nivel inicial y funcional de logros, mientras que en el sector oficial fue del 40.5%, y en las Comarcas alcanzó más de 80%. Los resultados pueden estar indicando que estos dos grupos, se encuentran en evidente desventaja para tener éxito en los aprendizajes escolares.

En resumen, las evidencias muestran que es necesario identificar los factores que contribuyen a explicar las posibles causas de dicha situación. Y aquí cabe una interrogante: ¿Cómo es que si los niños aprenden desde muy temprano a utilizar el lenguaje oral, con bastante aproximación al que utilizamos los adultos, luego “fracasen” en el aprendizaje de la representación gráfica de ese lenguaje? Es evidente que algo no se está haciendo bien, y que no se pasa mecánicamente de un sistema de comunicación basado en el sonido a otro cuya representación responde a signos arbitrarios

que se han aceptado en cada lenguaje como representativos del significado que hemos construido del mundo real o imaginario.

Por consiguiente, dado que no son dos procesos iguales o parecidos, el aprendizaje escolarizado de la lectura y de la escritura, requiere partir del reconocimiento de sus diferencias, pues éstas exigen, que se traten como dos procesos de aprendizaje y de enseñanza distintos, aunque en la práctica son complementarios.

La situación de la escritura

Como se ha mostrado, hay un déficit de proporciones internacionales en el dominio de las competencias lectoras, aunque se advierte que hay diferencias importantes por regiones, pero también a lo interno de los países, incluido Panamá.

No obstante los avances que se hayan logrado en la creación de múltiples métodos y técnicas para la enseñanza de la escritura, de igual forma los estudios indican que la situación no es la mejor.

En un estudio publicado en 2010 por la UNESCO, se puso de manifiesto la grave situación de los estudiantes en el dominio del sistema de escritura. Esta investigación se realizó en 16 países y los resultados muestran diferencias importantes en las distintas categorías de situaciones de escritura elaboradas, especialmente para realizar la evaluación de las competencias de los estudiantes de tercero y sexto grado.

De acuerdo con ese estudio, es posible que algunas de las razones de esa situación puedan explicarse a partir de las investigaciones que se han realizado acerca de la forma en que la escuela aborda la enseñanza del sistema de escritura, como los planteos esgrimidos por Ferreiro y Teberosky (1979), y luego Tolchinsky (1993), quienes expresan que:

...la escuela ha separado y tratado en forma “sucesiva” la escritura: primero se enseña el aspecto técnico, asociado básicamente con el conocimiento del alfabeto y tareas, como la copia de letras, palabras y oraciones. Luego se aborda la lectura y, finalmente, la producción de textos completos (UNESCO. OREALC, 2010. p.16)

La línea de investigación abierta esbozada por los autores Ferreiro y Teberosky (1979), quienes propusieron un enfoque, que es distinto para los estudios sobre la apropiación del sistema de escritura para los niños. Ahora, el centro del problema es la explicación de ese proceso, a partir de la actividad del propio sujeto sobre este objeto de conocimiento. Es decir, cuáles son los procesos internos que tiene lugar cuando los niños aprenden a escribir.

De ahí en adelante, muchos otros investigadores han incursionado en este problema, aportando información que luego ha servido de base para proponer métodos y técnicas diversas, y cuyo propósito es ayudar a los niños a tener éxito en esa tarea. Algunos investigadores tratan de explicar los procesos cognitivos mencionados, otros rastreando en la historia el origen y evolución de la escritura, y más recientemente apoyados por los avances en el desarrollo de la neurociencia para explicar la relación entre los procesos que tienen lugar en el cerebro y que permiten establecer las relaciones entre el pensamiento, el habla, la escritura y la lectura (Pinker 1998; Watson, 2006; Casanny 2006; Chomsky, 2016; Boroditsky, 2014; y Dehaene, 2014).

Del conjunto de algunas de esas publicaciones se sigue que aún no se ha dicho la última palabra en cuanto al origen del lenguaje o de la escritura, pero sí que son procesos evolutivos, que los grupos humanos en diferentes regiones han desarrollado sistemas particulares para relacionar pensamiento, habla, escritura y comprensión mediante la lectura; todos, con propósitos no sólo de comunicación, sino de almacenamiento, reproducción y transformación de información. Pero quizás lo más importante es que también la escritura cumple funciones epistémicas; es decir, de producción de conocimiento. Esto remite a una función esencial de esta herramienta intelectual: favorecer la relación entre lenguaje y pensamiento (Scardamalia y Bereiter, 1992; Vygotsky, 1985; Olson, 1998; Carlino, 2006; Mateos, 2005; y Boroditsky, 2014).

Si se consideran los niveles de dificultad que tiene el aprendizaje de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura, llama la atención que se haya tardado tanto en reconocer esa característica reduciéndola, en la enseñanza escolarizada, casi a un acto mecánico, mediante el que aparentemente se logra establecer una relación fónica entre las grafías y el pensamiento, para convertirlas en palabras, comprendiendo con claridad que el mensaje se transmite en tal o cual conversación.

Aun así, tampoco se ha explicado suficientemente cómo es que miles de personas han logrado éxito en tal aprendizaje. Por consiguiente, este problema es una fuente de investigación para cuya comprensión, la disciplina de la neurociencia aplicada es la que tal vez, tendría la última palabra. Desde este campo, la neurolingüística y la neuro-didáctica, son pues dos de las especialidades que prometen explicaciones, métodos y técnicas más convincentes que ayuden a mejorar tanto la enseñanza, como el aprendizaje de la escritura.

Igual que sucede con la lectura, se ha procurado identificar los logros de los estudiantes en su dominio del sistema de escritura, aunque con facilidad se puede comprobar que hay pocos estudios regionales y locales dirigidos a evaluar las capacidades de los estudiantes para escribir.

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, publicó en el año 2010 un estudio realizado en 16 países en el que se indagó acerca de los factores asociados a la calidad de la educación, específicamente sobre las habilidades de los estudiantes para la escritura. Este tema formó parte del Segundo Estudio Regional sobre la Calidad de la Educación, sobre el que se explicita que se:

...ofrece datos relevantes del proceso y el producto de la escritura, como lo que se transforma entre el borrador y el texto, la coherencia de las informaciones en la versión final, la adecuación del tema y el ajuste a la situación comunicativa, el uso del léxico y la corrección ortográfica, entre otros (SERCE, 2012. p. 12)

Esos indicadores no se encuentran con frecuencia en las actividades cotidianas relacionadas con la escritura en la escuela, independientemente del nivel educativo en el que interese indagar acerca de este tema.

Pero, además, ese mismo documento, describe un conjunto de:

Modalidades para desarrollar las habilidades que exige la escritura. Entre ellas, el diálogo entre enseñante-experto y aprendices-novatos, la estructuración de actividades de interacción con pares que desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores, o el uso de recursos de apoyo para facilitar la interiorización de estrategias (SERCE, 2012, p.12-13).

La lectura detenida de cada uno de los aspectos evaluados en dicho estudio, así como las conclusiones puede considerarse como un referente obligado en todos los países de la región, aunque no hayan participado. En este caso, no sólo los educadores en servicio, sino también los que estudian en las escuelas normales y en las universidades. Y aquí habría que incluir tanto a estudiantes como profesores, aun cuando no sean de la especialidad. La tendencia es que los problemas y dificultades que tienen los estudiantes, tanto en la lectura como en la escritura, deben abordarse a través del currículum, y no en forma aislada o intermitente.

En síntesis, el SERCE deja al descubierto que, enfrentados con las tareas de la escritura, hay diferencias importantes en los resultados entre países, y que, en términos generales, tanto los administradores como los docentes, harían bien en prestarle atención urgente.

Además, también sostiene que leer no incluye automáticamente escribir, puesto que son dos procesos que exigen poner en práctica habilidades cognitivas diferentes. De esto se sigue que no hay una línea de continuidad en la investigación, con relación a los problemas o deficiencias que tienen los estudiantes para leer y escribir. En efecto, se puede afirmar que, en los niveles de Educación Básica y Media, aún falta información acerca de qué es lo que ocurre; es decir, cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura y a cuáles factores puede atribuírsele un impacto importante en las deficiencias que muestran los estudiantes.

REFERENCIAS

- Borda Crespo, M. (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Editorial Arguval.
- Berwick, R. C. y Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Editorial Kairos
- Bickerton, D. (2009). *La lengua de Adán. Cómo los humanos hicieron el lenguaje, cómo el lenguaje hizo a los humanos* (Primera edición). Nueva York: Hill & Wan.
- Caballeros Ruiz, M. Z.; Sazo, E.; Gálvez Sobral, J.A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology* [en línea], 48 (-) : [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2018]. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>> ISSN 0034-9690/.
- Buenos Aires: *Revista de Educación y Desarrollo*, 25. Abril-junio de 2013.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (Primera edición, Argentina). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente [E-book] (Primera edición, pp. 181-182). Buenos Aires: CONICET - Inst. de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-Bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carlino-que-nos-dicen-hoy-las-investigaciones-internacionalespdf-MznTA-articulo.pdf/>.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (2017). Recuperado de <http://chhttp://celeaup.org/#eleaup.org/#/>.
- Corte Vitória, M. (2018). *La escritura académica* (Primera edición). Madrid: Narcea Ediciones.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector* (Segunda edición). Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores, S.A.
- Espino Datsira, S., y Barrón Tirado, C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. (Primera edición). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE.
- Gobierno Nacional, República de Panamá (2009). *MEDUCA-PISA 2009. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Resultados de Panamá*, p. 20.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades* [Ebook] (1st ed.). Manizales, Colombia: Revista Anfora N°38.
- Grijelmo, Alex. (2000). *La seducción de las palabras*. Barcelona: Editorial Taurus.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016). *Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 9-32.
- Leones, M.; Baruzzi, G.; Scorzo, P.; & Rivas, N. (2016). Un Análisis de los Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: El Caso Argentino – SERCE 2006 y TERCE 2013 –. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 135-155.

- Lennart Björk, Ingegerd BLOMSTRAND (2006). La escritura en la enseñanza secundaria. (Cuarta edición). Biblioteca de Textos, 151. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/laescrituraenlaensenanzasecundaria.pdf/>.
- Ministerio de Educación (2017). Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016. Gobierno de la República de Panamá. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001601878b2d53e1f4b65>
<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent?compose=new/>.
- Moyano, E. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción. [Ebook] (Primera edición). Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Murillo, R. M. (2013). El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense. Área de Lectoescritura. Revista Kanina [en línea]. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/11852/>.
- OCDE. (2015). PISA 2015-Programa para la evaluación interna de estudiantes. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf/.
- OCDE (2016). PISA 2015. Resultados Clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf/>.
- OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf/.
- Pinker, S. (1995). El instinto del lenguaje (Primera edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Salazar-Sierra, A., & Sevilla-Rengifo, O., & González-Pinzón, B., & Mendoza-Arciniegas, C., & Echeverri-Guzmán, A., & Quecán-Castellanos, D., & Pardo-Rodríguez, L., & Angulo-Abaunza, M., & Silva-García, J., & Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir unahistoria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. (2011). Competencias cognitivas en educación Superior. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Informe Nacional PISA 2009 Panamá. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA. Panamá: SENACYT.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones

- pedagógicas Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Lenguaje. N°42. Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/issue/view/479>
- Serres, M. (2018). Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto/>.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. [Ebook] (Primera edición), pp. 329-347). *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, 3.
- TED (2014). Cómo la lengua transforma el pensamiento [Video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?...
- TimeForTruth (2018). La Arqueología del lenguaje 1/3 [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=21Ro-OxWO-c/>.
- UNESCO-OREALC (2015). Informe de resultados TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESDOC (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874/>.
- UNESDOC (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734/>.
- UNESCO (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. Fact Sheet No. 46 September 2017 UIS/FS/2017/ED/46. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf/>.
- VVAA (s-f). Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). UNESCO.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [523], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [39]. ISBN:978-956-8302-94-8.
- OREALC. (2019). Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). [E-book]. (Primera edición). Santiago.
- UNESCO (2017). Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico. *Revista Educación Superior y Sociedad Nueva Etapa Colección 25 aniversario*. Vol. 18 ISSN 07981228. Publicación semestral.

UNESCO (2014) TERCE. Primera entrega de resultados. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244239s.pdf>.

UNESCO (2016). Informe de Resultados TERCE. Logros de Aprendizaje. Primera edición. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Consultada 6 July 2018.