

LOS EVENTOS LETRADOS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DOMINIOS Y PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

Moreno-Morilla, Celia; Guzmán-Simón, Fernando; García-Jiménez, Eduardo
Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación (C/ Pirotecnia, s/n.41013.
Sevilla)

Contacto: cmoreno8@us.es; fernandoguzman@us.es; egarji@us.es

Palabras clave

Educación Primaria, multiliteracidad, hábitos de lectura, habilidades de escritura.

1. Introducción y marco teórico

El informe PIRLS de 2011 señala cómo los datos de España en comprensión lectora obtienen una puntuación de 513 puntos. En cambio, la comparativa con otros países como Italia y Portugal subrayan que dichos resultados están por debajo de la media de la UE y OCDE. Dichos datos confirman tanto la ausencia de alumnos con un nivel avanzado de comprensión lectora, como el crecimiento en el número de alumnos en un nivel muy bajo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Estos mismos datos hacen referencia a la comprensión lectora como adquisición y uso de la información, obtención de sentidos a través de inferencias y el desarrollo de la capacidad de interpretar, integrar y evaluar. Sin embargo, estas capacidades son desarrolladas en los alumnos de Educación Primaria también en contextos sociales muy distintos a los escolares, especialmente en otros dominios ajenos a la escuela, como el “familiar” (Taylor, 1994; Fairclough, 2001). En la actualidad, la alfabetización de los estudiantes en Educación Primaria ha sufrido profundos cambios, dado que la comunicación escrita se ha hecho más compleja y los agentes alfabetizadores en nuestra sociedad no dependen directamente de la escuela (Neuman & Celano, 2001; Pahl & Rowsell, 2012).

El estudio de los contextos en los que los alumnos de Educación Primaria desarrollan sus diversas alfabetizaciones (leer y escribir en distintos contextos) se ha convertido en uno de los focos de atención más relevantes para la mejora de la comprensión lectora y la escritura crítica (Lillis, 2013). En este sentido, la mejora de los procesos alfabetizadores

pasa por entender el carácter social de la comunicación escrita (Barton, 1991) y el estudio de las prácticas lectoras y escritoras situadas; es decir, el estudio de la alfabetización ha de abordar dominios diversos, como el familiar, la escuela, el barrio, etc. (Barton & Hamilton, 1998).

El desarrollo de los *Estudios de Literacidad* llevados a cabo en los años noventa (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Baynham, 1995; Gee, 1990; Maybin, 1994; Street, 1995; entre otros) había partido de los enfoques aportados por la *Etnografía de la comunicación* de Hymes (1994; 1996) y la *Semiótica social* de Halliday (1978; 1994) para construir una nueva perspectiva de los procesos alfabetizadores, en general, y en contextos escolares, en particular.

Esta nueva perspectiva ha permitido acercarnos a la *multiliteracidad* del entorno social en el que se desarrollan los alumnos en Educación Primaria (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009). En primer lugar, los distintos dominios en los que los escolares interactúan con discursos escritos desarrollan rasgos de pertenencia a diversas comunidades discursivas. Así, la identidad alfabetizadora de un individuo es construida en un complejo proceso de construcción individual en interacción con diversas experiencias alfabetizadoras (Lillis, 2013). En segundo lugar, la comunicación escrita en edad escolar convive con una alfabetización híbrida, compuesta tanto de tecnología impresa y digital (Kalantzis & Cope, 2000; Lea & Stierer, 2000) como de un discurso multimodal (Kress, 2010). Estas circunstancias descritas más arriba requieren el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras de un discurso intertextual e híbrido en el sujeto (Luke, 2000). Dichas habilidades son adquiridas por los escolares tanto en la escuela (aprendizaje formal) como fuera de ella (aprendizajes no formales e informales).

El carácter situado de la alfabetización sugiere que dichas prácticas se desarrollan en diversos *dominios*, donde las prácticas letradas están relacionadas con un espacio físico (dominio local) o en un medio virtual como Internet (dominio global) (Barton, 1991). En particular, este último dominio ha permitido en las dos últimas décadas el desarrollo de nuevas formas de lectura y escritura vernáculas a través de la tecnología y los medios digitales (Barton & Lee, 2012). Los eventos alfabetizadores en los estudiantes de Educación Primaria ponen en prácticas estos últimos en dos dominios fundamentales: la escuela y la familia. Si la primera ha sido estudiada en numerosas ocasiones (Maybin, 2006), la segunda tiene una menor tradición entre los estudios de alfabetización. Sin

embargo, la identidad de los alumnos de Educación Primaria queda marcada por los eventos letrados que se desarrollan en el dominio “hogar” (Ivanič, 1998).

En consecuencia, nuestra investigación se ha propuesto los siguientes objetivos:

- a) Determinar desde la perspectiva de las familias los eventos letrados de los alumnos de Educación Primaria que se desarrollan tanto en el dominio *hogar* como en la *escuela*.
- b) Identificar las prácticas letradas que desarrollan los propios padres en el dominio *hogar*.
- c) Describir las nuevas formas de escritura y lectura que practican los alumnos en distintos dominios locales y globales.

2. Metodología

El estudio realizado responde a un enfoque basado en el uso del método de encuesta, apoyado en el uso de autoinformes para describir los hábitos de lectura y escritura de las familias y de los alumnos, éstos últimos también a partir de las opiniones de sus familias.

2.1. Muestra

En la presente investigación se invitaron a participar a 1843 familias de alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (8-12 años), que representa la totalidad de los padres y madres de alumnos de 20 centros de la provincia de Sevilla. La muestra que aportó información supone el 78,15% del total (1438 familias).

Los centros participantes en la muestra fueron elegidos mediante un muestreo deliberado que tuvo en consideración los diferentes valores que adopta el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC). Como resultado de dicho muestreo se eligieron centros de titularidad pública y privada con diferentes ISC.

2.2. Procedimiento de recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos planteados y resolver el problema de investigación, se ha adaptado un cuestionario aplicado a modo de autoinforme, elaborado por García-Jiménez y Guzmán-Simón (2015), que pretende evaluar los hábitos letrados de las familias atendiendo a tres dimensiones: cultura alfabetizadora personal, producción y consumo cultural y cultura de la memoria. El constructo en el que se articulan estas

dimensiones se apoyan en los trabajos desarrollados por autores como Douglas (1970), Martos García (2009), Martos García (2010) y García-Jiménez y Guzmán-Simón, (2014, 2015).

La validez de constructo del Autoinforme se ha analizado utilizando el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL) (Biencinto, Carpintero & García-García, 2013). Los indicadores de ajuste fueron muy buenos por lo que se ratifica la existencia de las dimensiones propuestas en la estructura del mismo. Con relación a su consistencia interna o fiabilidad –medida a través del Alpha de Cronbach– es de 0,890 para el total de los ítems y arroja valores superiores a 0,70 en cada una de las tres dimensiones o componentes del Autoinforme.

2.3. Análisis de los datos

El análisis de las respuestas al conjunto de los datos obtenidos del Autoinforme de las familias se ha realizado a partir de un análisis basado en estadísticos univariantes (véase Tablas 1 y 2).

3. Resultados

El análisis de las respuestas al Autoinforme cumplimentado por las familias de los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria proporciona información sobre los hábitos letrados de sus hijos, así como, describen algunos hábitos desarrollados en el dominio hogar.

3.1. Descripción de los hábitos de lectura y escritura en las familias

Entre las familias predominan los hábitos de lectura en el teléfono móvil, así la media más alta corresponde a la lectura de WhatsApp ($\bar{x}=3,87$), respecto de la que existe un importante grado de acuerdo entre las familias (coeficiente de variación [cv=43%]). A continuación, está la lectura de textos narrativos ($\bar{x}=2,74$, cv=68,98%) y de correos electrónicos ($\bar{x}=2,49$; cv=85,12%).

Como puede verse en la Tabla 1, las librerías son, con una escasa variabilidad (cv=39%), el lugar de compra habitual de las familias ($\bar{x}=3,92$), en cambio puntúan con medias muy bajas aquellos ítems relacionados con la compra de productos culturales en centros comerciales ($\bar{x}=2,12$; cv=85,85%) y en Internet ($\bar{x}=0,36$; cv=291,70%), destacando altos coeficientes de variación que indican el desacuerdo existente entre las familias.

Con relación a los bienes culturales que consumen, para las familias el libro de texto es el producto cultural más asequible ($\bar{x}=2,69$; $cv=47,21\%$), con escasas diferencias entre ellas. En el extremo opuesto, se sitúa la compra de videojuegos, entradas a partidos de fútbol y entradas a conciertos como productos que suponen una mayor inversión para las familias que, con pocas variaciones entre ellas, son relativamente caros ($\bar{x}=4,44$, $4,24$ y $4,05$ respectivamente). Por último, las familias no favorecen la asistencia de sus hijos a eventos de lectura y la escritura (club de lectura, cuentacuentos y talleres de escritura), con la excepción de la Feria del libro ($\bar{x}=3,45$; $cv=50,14\%$).

Tabla 1.

Hábitos de lectura y escritura en las familias

N=1438 familias	\bar{x}	σ	CV (%)
<i>¿Qué suele leer usted habitualmente en casa?</i>			
Periódicos y revistas	2,05	1,611	78,53
Tiras Cómicas	0,61	1,033	168,85
Cartas personales	1,74	1,902	109,19
Correos electrónicos	2,42	2,059	85,12
WhatsApp	3,87	1,657	42,89
Narrativa, poesía o teatro	2,74	1,889	68,98
<i>¿Dónde suele comprar libros a su hijo?</i>			
En una librería	3,92	1,527	39,03
En Internet	0,36	1,048	291,70
Centro comercial	2,12	1,817	85,85
<i>¿Qué piensa acerca del precio de los siguientes bienes culturales?</i>			
Una entrada de cine	3,89	1,303	33,41
Un videojuego	4,44	1,109	25,00
Un libro	2,69	1,274	47,21
Una entrada de concierto	4,05	1,260	31,11
Una entrada de fútbol	4,24	1,454	34,20
<i>¿A qué eventos relacionados con la lectura o la escritura ha llevado a su hijo?</i>			

Feria del libro	3,45	1,729	50,14
Club de lectura	0,50	1,110	222,00
Cuentacuentos	2,13	1,760	82,63
Taller de escritura	0,55	1,160	210,90

3.2. Descripción de los hábitos de lectura y escritura en los alumnos según la perspectiva de sus familias

En la Tabla 2 se describe la opinión que tienen las familias sobre los hábitos letrados de sus hijos. Así, a partir de sus autoinformes, puede inferirse que los dominios hogar ($\bar{X}=3,69$; $cv=40,11\%$) y escuela ($\bar{X}=4,11$; $cv=32,85\%$) son preponderantes en el desarrollo del hábito lector de los escolares. El análisis de los autoinformes de los padres ofrece una visión anclada en la tradición de la instrucción escolar que enfatiza la escritura en formato impreso ($\bar{X}=4,67$; $cv=19,91\%$), con pequeñas diferencias de unas familias a otras; en definitiva, las familias acercan sus perspectivas de alfabetización a las prácticas letradas desarrolladas en el dominio escuela.

Según las familias, sus hijos hacen un uso limitado de los medios digitales, centrado en la escritura de correos electrónicos y WhatsApp. Del mismo modo, las puntuaciones medias obtenidas en el análisis descriptivo muestran que las opiniones de las familias son divergentes con relación al uso que sus hijos hacen de las bibliotecas públicas y de las escolares, a excepción del servicio de préstamos que estas ofrecen ($\bar{X}=2,49$; $cv=83,53\%$).

Tabla 2.

Hábitos de lectura y escritura de los escolares

N=1438 familias	\bar{X}	σ	CV (%)
<i>¿Dónde suele leer su hijo?</i>			
En casa	3,69	1,485	40,11
En la escuela	4,11	1,351	32,85
En la biblioteca escolar o pública	1,09	1,531	140,37
<i>Cuando su hijo comienza la lectura de un texto, ¿lee el documento...?</i>			
Completo	3,70	1,600	43,24
Un fragmento o parte del texto	2,34	1,644	70,08

Con una supervisión rápida y superficial	1,88	1,682	89,36
Busca la información que le interese	2,87	1,922	66,90
<i>¿En qué formato o medio suele ESCRIBIR su hijo?</i>			
En papel (cuadernos de clase, agenda, etc.)	4,67	0,931	19,91
En la computadora	1,66	1,638	98,79
En el teléfono celular	1,92	1,823	94,79
En la tableta	1,53	1,706	111,11
<i>Cuando su hijo escribe en un medio digital, ¿dónde suele hacerlo?</i>			
Redes sociales (Facebook, Tuenti, etc.).	0,43	1,159	269,77
Blogs	0,40	1,100	275,00
Página web sobre algún tema concreto	0,63	1,341	212,70
Correos electrónicos, WhatsApp, etc.	2,09	1,962	93,78
<i>¿Con qué finalidad suele utilizar su hijo las bibliotecas?</i>			
Como sala de lectura	1,70	1,931	113,53
Para hacer trabajos en grupo	1,63	1,917	117,79
Como préstamo de libros	2,49	2,085	83,53
Como sala con acceso a Internet	0,58	1,350	232,76

4. Conclusiones

Una de las conclusiones que se derivan del trabajo realizado es que las familias consideran que la escritura y la lectura están en buena medida condicionada por el uso de aplicaciones informáticas como WhatsApp. En este sentido, el teléfono móvil es el principal medio en su proceso de alfabetización global (aprendizaje no formal de escritura de textos vernáculos). No obstante, cuando se trata de la alfabetización local y del aprendizaje formal e institucional de sus hijos, el papel y el texto impreso es el principal medio tanto para acceder a la información (lectura) como para reelaboración de esta (escritura). Las familias consideran que sus hijos utilizan la escritura digital principalmente para escribir WhatsApp. En consecuencia, las familias no integran las tecnologías digitales en el proceso de alfabetización de sus hijos, olvidando así el carácter instruccional y epistémico de la lengua cuando sus hijos escriben en blogs, redes sociales o páginas web.

Otra conclusión que cabría extraer de los datos del dominio *hogar* es que la profunda transformación social y la expansión de las TIC no han empoderado a las familias para realizar sus compras en Internet ni ha cambiado su información sobre el potencial alfabetizador de la red. Así, sus compras son muy tradicionales y se realizan en librerías y centros comerciales o grandes almacenes. Los libros de texto constituyen para las familias el medio de consumo cultural más económico, frente a otros que consideran más costosos como los videojuegos y las entradas de espectáculos. Las familias no suelen fomentar la participación de sus hijos en eventos culturales relacionados con la lectura y la escritura; con todo, las FERIA del Libro suelen ser los más frecuentados.

Por último, los datos de esta investigación arrojan luz sobre el carácter alfabetizador de las familias en contextos de aprendizaje no formales e informales. En este sentido, el dominio *hogar* no promueve conscientemente las experiencias alfabetizadoras a través de la interacción con distintos eventos letrados. De hecho, cuando se producen en el dominio *hogar* una práctica letrada, esta viene motivada por otros dominios como la *escuela*, los *amigos*, etc. De ahí que el *hogar* sea el entorno en el que se producen la mayor parte de las prácticas vernáculas de lectura y escritura en los alumnos de Educación Primaria.

5. Bibliografía

- Barton, D. (1991). The social nature of writing. En Barton, D. & Ivanič, R., *Writing in the community* (pp. 1-13). Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Barton, D., y Lee, C.K.M. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. Obtenido el 1 de Febrero de 2016 desde <http://goo.gl/CcQTIA>
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: investigating literacy in social contexts*. London: Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 164-195. Obtenido el 15 de Febrero de 2016 <http://goo.gl/DeZhGS>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Pearson.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol, PA: The Falmer Press.

- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). Language as Social Semiotic. En J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practices: A reader* (pp. 23-43). Clevedon (Avon): The Open University.
- Hymes, D. (1994). Toward ethnographies of communication. En J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practices: A reader* (pp. 11-22). Clevedon (Avon): The Open University.
- Hymes, D.H. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward and understanding of voice*. London: Taylor & Francis.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2000). Changing the role of schools. En Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 116-144). London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lea, M.R., y Stierer, B. (2000). *Student writing in Higher Education. New contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Lillis, Th. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Luke, C. (2000). Cyber-Schooling and technological change. En Cope, B. Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 67-88). London & New York: Routledge.
- Maybin, J. (Ed.) (1994). *Language and Literacy in Social Practice: A Reader*. Clevedon: The Open University.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIRLS-TIMMS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (Vol. 1)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Neuman, S.B., y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological Study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 8-26. Obtenido el 15 de Marzo de 2015 <http://goo.gl/xp40xF>

- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92. Obtenido el 15 de Marzo de 2016 <http://goo.gl/NOPIkm>
- Pahl, K., y Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Los Ángeles/London: SAGE.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Taylor, F. (1994). Family Literacy: Conservation and change in the transmission of literacy styles and values. En J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practices: A reader* (pp. 58-72). Clevedon (Avon): The Open University.