

Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano



Coordinadoras

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

MAYRA MORENO BARAJAS



**TEORÍA Y
PRÁCTICA EN
LITERACIDAD**

Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano



Coordinadoras

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ
MAYRA MORENO BARAJAS



TEORÍA Y
PRÁCTICA EN
LITERACIDAD

TEORÍA Y
PRÁCTICA EN
LITERACIDAD



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano

••••

Coordinadoras

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

MAYRA MORENO BARAJAS



30 años
RED
UDEC

CUAAD
CENTRO UNIVERSITARIO
DE ARQUITECTURA Y DISEÑO

Instituto
Transdisciplinar
en
Literacidad

Maestría en Estudios
en Literacidad

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA



Ricardo Villanueva Lomeli
Rectoría General

Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrectoría Ejecutiva

Carlos Óscar Trejo Herrera
Secretaría General

Francisco Javier González Madariaga
Rectoría del Centro Universitario de Arte,
Arquitectura y Diseño

Isabel López Pérez
Secretaría Académica del Centro Universitario
de Arte, Arquitectura y Diseño

Dolores Aurora Ortiz Minique
Directora de la División de Artes y Humanidades

Arturo Verdusco Godoy
Jefatura del Departamento de Teorías e Historia

Juana Eugenia Silva Guerrero
Dirección del Instituto Transdisciplinar
en Literacidad

Brenda Lorena González Pérez
Coordinación de la Maestría en Estudios
de Literacidad

Missael Robles Robles
Coordinación de Entidades Productivas para
la Generación de Recursos Complementario

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial

Primera edición, 2024

Coordinación
Patricia Rosas Chávez
Mayra Moreno barajas

© Presentación
Francisco Javier González Madariaga

La presente publicación fue sometida a un
proceso de dictaminación doble ciego por
pares académicos.

© Traducción
María del Socorro Martínez Joya

© Textos
Mayra Moreno Barajas, Patricia Rosas Chávez, Aldo
Ariel Ocampo González, Peter Smagorinsky, Ericka
Graciela Staufert-Reyes, Brenda Emilia Castañeda
Castañeda, Héctor Israel Romero Gutiérrez, Emilce
Moreno Mosquera, David Alberto Londoño Vasquez,
Luanda Rejane Soares Sito, María del Mar Estrada
Rebull, Juan Sebastián Ortiz Herrera, Beatriz Elena
Parra Ortiz, Tatiana Chiquito Gómez, Karen Shirley
López Gil, Fanny Patricia Franco Chávez, Italibi
Quintana Meza, Pedro Moreno Badajós, Karla
Guadalupe Ahedo Blancarte, Beatriz Helena Amador
Lesmes, Carolina Arévalo Rodríguez, Aida Araceli
Lizárraga Ávila, Laura Emilia Fierro López, Carlos
Alberto Morgado Galván, Martha Vergara Fregoso,
Myrna Laura García Lozano, Jorge Armando Aranda
Torres

Coordinación editorial
Iliana Ávalos González

Diseño y diagramación
Editorial Universidad de Guadalajara

D.R. © 2024, Universidad de Guadalajara



Ing. Hugo Vázquez Reyes 39, int. 32-33,
Industrial Los Belenes,
45150, Zapopan, Jalisco.

editorial.udg.mx
publicaciones.udg.mx

ISBN 978-607-581-465-0

doi: <https://doi.org/10.32870/9786075814650>

Noviembre de 2024

Hecho en México
Made in Mexico

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial
o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de
información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético,
electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por
existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos
correspondientes.

Índice

9 Presentación

FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MADARIAGA

INTRODUCCIÓN

11 De la promoción de la lectura a los estudios en literacidad

MAYRA MORENO BARAJAS PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

I. ARTICULACIONES ENTRE DESCOLONIALIDAD Y LITERACIDAD

31 Literacidad, agentividad social y la pregunta por la descolonización de la descolonialidad: notas para preguntas sin respuestas

ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

61 Cómo decolonicé mi propia percepción sobre la literacidad

PETER SMAGORINSKY

72 Literacidad, decolonialidad e interculturalidad: de la teoría a la práctica docente

ERICKA GRACIELA STAUFERT-REYES BRENDA EMILIA CASTAÑEDA CASTAÑEDA HÉCTOR ISRAEL ROMERO GUTIÉRREZ

II. PRÁCTICAS LETRADAS, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

100 Prácticas letradas y formación docente: ¿Cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares?

EMILCE MORENO MOSQUERA DAVID ALBERTO LONDOÑO VASQUEZ LUANDA REJANE SOARES SITO

118 Textos del mundo real al aula: un mensaje clave de la literacidad

MARÍA DEL MAR ESTRADA REBULL

135 Agencia y voz en prácticas letradas mediadas por la Inteligencia Artificial Generativa en la universidad

JUAN SEBASTIÁN ORTIZ HERRERA

149 La literacidad crítica digital en la formación de maestros de lengua materna en Colombia: una aproximación al estado del arte

BEATRIZ ELENA PARRA ORTIZ

177 Pedagogía de la pertinencia

TATIANA CHIQUITO GÓMEZ

III. LITERACIDADES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

195 Literacidad crítica para la construcción de paz en la escuela

KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL FANNY PATRICIA FRANCO CHÁVEZ

210 Vínculos para el estudio contextualizado de estudiantes de bachillerato: la literacidad y la cognición como marco teórico

ITALIBI QUINTANA MEZA

223 La relevancia de las emociones y las estrategias metacognitivas en la literacidad disciplinar

PEDRO MORENO BADAJÓS KARLA GUADALUPE AHEDO BLANCARTE

243 Literacidad científica y Tecnologías de la Información y Las Comunicaciones en la formación doctoral

BEATRIZ HELENA AMADOR LESMES CAROLINA ARÉVALO RODRÍGUEZ

257 Alfabetización académica en dos lenguas: creencias y prácticas de docentes y estudiantes de bachillerato desde un enfoque sociocultural

ÁIDA ARACELI LIZÁRRAGA ÁVILA LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ

[271 Integración de los Nuevos Estudios en Literacidad y La Psicología Cognitiva en el análisis de la Flexibilidad Cognitiva mediante la Escritura en Contextos Bilingües con niños y niñas wixárikas](#)

[CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN MARTHA VERGARA FREGOSO](#)

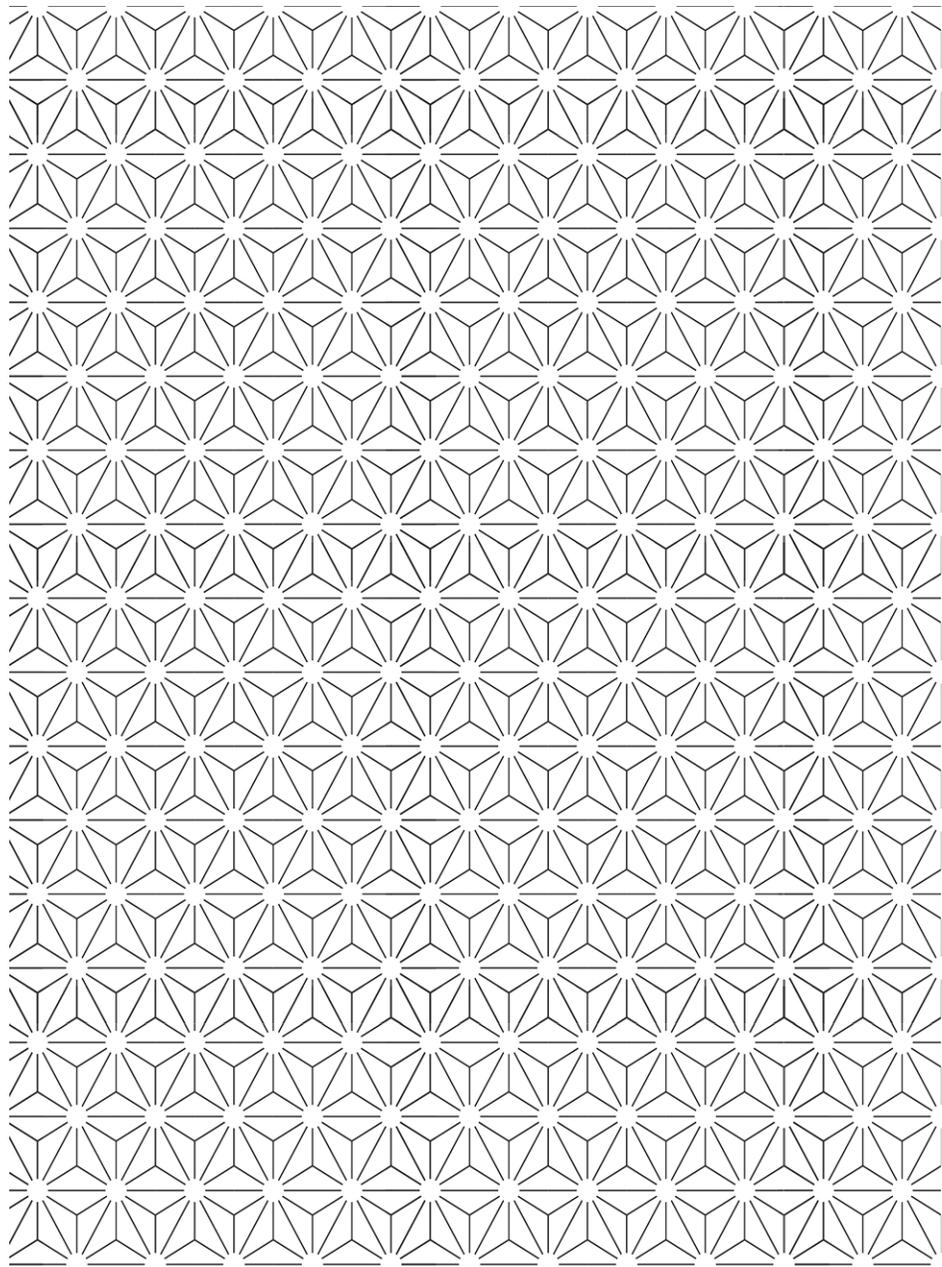
[285 Implementación del ciclo de análisis de datos como estrategia para la mejora de la lectura en estudiantes de 1er grado de primaria](#)

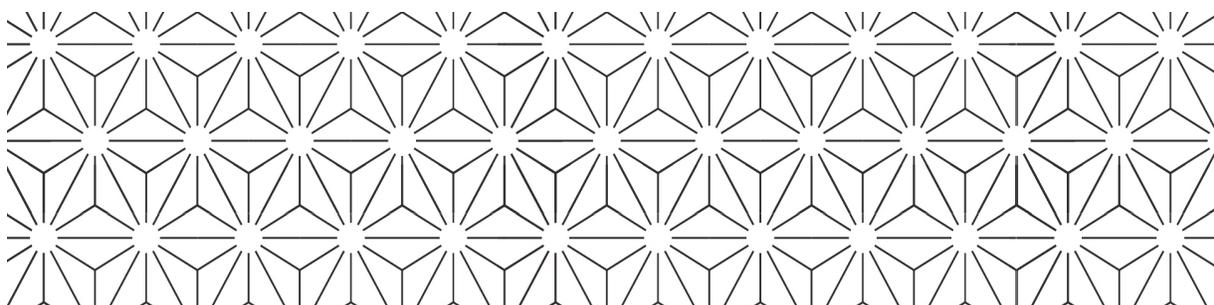
[MYRNA LAURA GARCÍA LOZANO](#)

[295 El rap como criticidad frente a la infodemia por COVID-19 en estudiantes de bachillerato](#)

[JORGE ARMANDO ARANDA TORRES](#)

[316 Autores](#)





Presentación

FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MADARIAGA

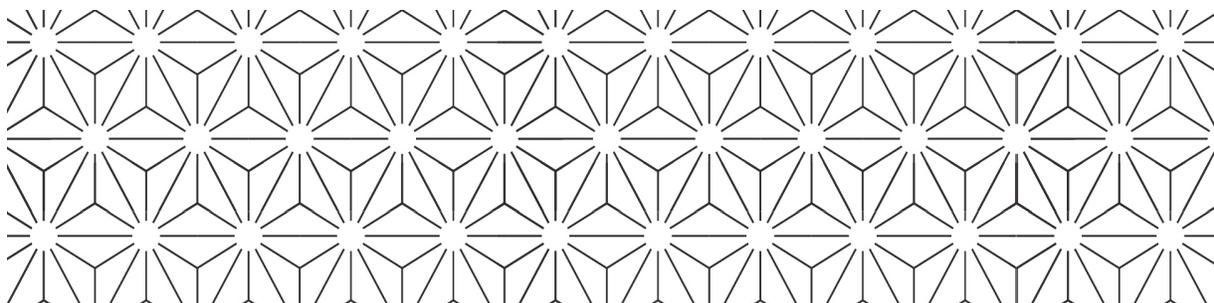
El Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI) y la Maestría en Estudios en Literacidad (MEL), pertenecientes al Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), han trabajado de manera firme y constante para introducir en el contexto académico y en las políticas públicas locales, las implicaciones teóricas, epistemológicas y de intervención que implica el campo de la literacidad. Además de lo que significa la decisión de la utilización del anglicismo “literacidad”, y no “alfabetización” que sería la traducción literal. Dicha decisión, se relaciona con la explicitación del enfoque sociocultural y contextual que la literacidad implica en su *puesta en práctica*, sin dejar de reconocer los componentes fisiológicos y cognitivos que implican los procesos de adquisición y utilización de la lectura y la escritura.

Es por esto, que la literacidad para el ITRALI y la MEL, ha significado la profundización de los entendimientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como repensar la intervención a través de proyectos con responsabilidad social basados en la investigación-acción y comprometidos con sus comunidades. Además, el enfoque de literacidad que conciben, parte de la firme convicción de incidir en las políticas públicas también, es importante para la reflexión académica tener en la mira la participación en el nivel macro, pues, si el conocimiento que generamos no es para la mejora de las sociedades, pierde todo sentido.

Las exploraciones presentadas en este texto, nos ayudan a comprender cuáles son los planteamientos socioculturales de la literacidad y cómo son implementados en diversas investigaciones, dando cuenta de los avances que

el campo de la literacidad está llevando a cabo tanto en el contexto mexicano como latinoamericano. También nos presentan reflexiones que articulan los estudios en literacidad con enfoques teóricos contemporáneos como la descolonialidad, pero también con diversas temáticas actuales que dan cuenta del momento histórico que estamos viviendo como: la importancia de las emociones en la adquisición de literacidades, la cultura de paz, la inteligencia artificial o las literacidades vernáculas.

Por otro lado, el lector encontrará investigaciones que articulan los enfoques más tradicionales del campo educativo o de la alfabetización: justamente, la literacidad desde su enfoque inter y transdisciplinar reconoce la importancia de no borrar los avances y entendimientos que se han logrado en otros campos. Esperamos que este libro contribuya a la consolidación del campo de la literacidad en Latinoamérica y continúen los esfuerzos desde estas instancias y otros espacios en el país y el continente.



INTRODUCCIÓN

De la promoción de la lectura a los estudios en literacidad

MAYRA MORENO BARAJAS | PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

El término “literacidad”, continúa siendo un concepto difícil de entender y aprehender en el contexto mexicano a pesar de contar, desde inicios del presente siglo, con una gran variedad de artículos y libros académicos provenientes de diversos países de México e Hispanoamérica; algunos títulos, solo por nombrar los que logrado tener una mayor resonancia son:

- *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (2004) coordinado por Zavala, Niño Murcia y Ames.
- *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2010) de Paula Carlino.
- *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (2012) compilación de Daniel Cassany.
- *Literacidad académica* (2016) de Gregorio Hernández Zamora.

O los más recientes esfuerzos que se han gestado a partir del Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI) y la Maestría en Estudios en Literacidad (MEL):

- *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher Education* (2020) coordinado por Gayol, Smagorinsky y Rosas.

- *A 55 años de la celebración mundial de la literacidad, nuevos entendimientos (2021)* coordinado por Patricia Rosas Chávez.

Incluso con impulsos como la introducción en el año 2019 del término literacidad en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dicho artículo constitucional hace referencia al derecho a la educación pública garantizando que sea gratuita, científica y laica. Esto, ciertamente, logró posicionar el concepto de literacidad principalmente en el nivel básico del sector educativo, permeándose también en los niveles educativos medio y superior.

Otra acción en el contexto mexicano es contar con varios programas educativos de nivel de posgrado, tales como la Maestría en Estudios en Literacidad de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la Maestría en Estudios del discurso y Literacidades Académicas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, así como con el Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI) del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño perteneciente a la UdeG, desde dónde se realizan investigación y actividades de extensión relacionadas con la literacidad. Por esto, el presente libro tiene como objetivo abonar a la exploración del campo de la literacidad en el contexto mexicano y latinoamericano, mostrando cuáles son las discusiones establecidas en este campo y cuáles son las articulaciones que se están explorando en la actualidad.

En este sentido, iniciaremos en este capítulo por establecer, desde nuestra experiencia, cuál ha sido la trayectoria epistemológica, metodológica y práctica de la literacidad, tanto en la dimensión académica como en la institucional. En los subsiguientes capítulos, se espera mostrar las incursiones que colegas tanto de México como del continente americano están llevando a cabo para contribuir a este emergente campo en nuestros contextos, donde a veces pareciera que es más una obcecación hablar de “literacidad” que de “alfabetización” o “educación”, y que en este libro esperamos dar cuenta de que no lo es. Además, buscamos abogar por la expansión y utilización de lenguajes que nos permitan comprender y significar el mundo desde otros, nuevos o diversos entendimientos situados y a su vez relacionados con las condiciones de vida contemporáneas.

Primeros acercamientos a la promoción de la lectura

La Universidad de Guadalajara, a través del programa universitario de fomento a la lectura “Letras para Volar”, implementó en 2010, una estrategia para contribuir en la mejora de los niveles de lectura y escritura en la población mexicana. Si bien lo lógico hubiera sido hacerlo con los estudiantes universitarios, se tenía la conciencia de que es un problema a nivel nacional y de que las infancias evaluadas en aquel momento por las distintas pruebas estandarizadas estaban obteniendo resultados más cercanos a los niveles de desempeño básicos o insuficientes¹, en algún momento, ellos serían las juventudes que ingresarían a nuestra institución.

En términos epistemológicos, podría parecer una contradicción el hablar de literacidad y preocuparnos por los resultados obtenidos en pruebas de conocimiento estandarizadas contrapuestos a los aspectos socioculturales que se relacionan con la lectura y la escritura (New London Group, 1996), o de un enfoque crítico como el propuesto por Freire donde reconoce cómo uno de los obstáculos de las prácticas educativas es ir “a las áreas populares con nuestros esquemas «teóricos» montados y no nos preocupamos por lo que saben ya las personas [...] y cómo lo saben [...] No nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo” (1997b, p. 64), es decir, una educación bancaria que solo deposita conocimientos en los estudiantes. Pero, para Freire, la búsqueda era, y continúa siendo, por una toma de conciencia para significar y transformar la realidad. No obstante, no consideramos que necesariamente significará un error epistemológico esta posible contradicción, por el contrario, era una postura en la que los discursos antagónicos, binarios, deterministas y esencialistas se debían cuestionar para lograr ponerlos en diálogo y enriquecer la comprensión de la problemática a estudiar y la estrategia de abordaje y las posibles soluciones.

En ese momento inicial, entendíamos que la lectura si bien era una habilidad técnica que ciertamente involucra el entendimiento o la significación de lo que se lee, muchas veces en los entornos escolares lo que se logra es solamente la codificación y decodificación de las letras tal como lo señalaban los resultados de las pruebas estandarizadas, en particular la de PISA. No obstante, estábamos conscientes del país desigual donde hemos

estado viviendo, y que esta desigualdad determina profundamente el nivel no solo de lectura o escritura de la población sino la capacidad de adquirir conocimientos y desarrollar un pensamiento crítico que permita a las personas lograr la promesa incumplida de movilidad social que la educación ha hecho durante décadas a las poblaciones más vulnerables y marginadas de la sociedad. Más lejana aún: la promesa de cambiar radical y sustantivamente las condiciones materiales y humanas que signifiquen una mejora en la calidad de vida.

En términos prácticos, la idea de implementar un programa de fomento a la lectura, fue con la intención de establecer un instrumento de justicia social que produjera un cambio en los estudiantes y por ende en la sociedad, además de la mejora en la lectura y la escritura como habilidad cognitiva. En consonancia con las ideas de Paulo Freire y sus postulados para pensar la alfabetización como “un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación” (1997, p. 100), es decir, articular la alfabetización con actos creadores que transforman las condiciones sociales y materiales de las personas, con el objetivo de lograr la libertad de las personas a través del pensamiento crítico.

Respecto a la implementación metodológica, para lograr fomentar la lectura con las infancias, se decidió introducir la lectura a través del diseño de materiales de enseñanza que permitieran el juego o conectar la lectura con experiencias más divertidas y placenteras para incentivar el hábito lector. Además de fomentar la expresividad de las infancias de tal forma que el aprendizaje se relacione con el hacer, la expresión oral y el escribir, para propiciar la reflexión y significación de lo leído.

Conforme avanzaron las intervenciones y “Letras para Volar” se fue consolidando, se buscó desarrollar habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico y creativo, la solución de problemas y el pensamiento simbólico, de tal forma que los materiales de enseñanza que se desarrollaron se basaron en los pilares filosóficos del programa que son: incorporar la literatura, desarrollar el pensamiento científico, revalorar las tradiciones ancestrales por medio de las artes, cultivar la justicia social, y fomentar la solidaridad entre profesores y estudiantes (Rosas y Gayol, 2020).²

Los postulados epistemológicos anteriores y los materiales surgidos a partir de la conceptualización teórica y el diseño metodológico, resultaron en el fomento a la lectura en escuelas de educación básica del área metropolitana de Guadalajara, así como diversos municipios en los que se encuentran Centros Universitarios o preparatorias pertenecientes a la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara. Dichas intervenciones en diversos momentos han llegado a hospitales, bibliotecas y recientemente al espacio público como el paseo peatonal Fray Antonio Alcalde en el centro histórico de Guadalajara a través del proyecto de Urbaliteracidad implementado por el ITRALI y el municipio de Guadalajara.³

Se han desarrollado 8 colecciones de libros relacionadas con la poesía, narrativa, ensayo, promoción de la lectura, literatura infantil, y la más reciente y a la que pertenece este libro, de teoría y práctica de la literacidad. Entre todas estas colecciones se han impreso hasta 2023 un total de 839,107 libros. Los tirajes impresos se reparten con los estudiantes de la propia universidad o de las escuelas donde se interviene, además de donar a diversos promotores de lectura con los que se colabora constantemente. Los libros están en edición electrónica y pueden ser consultados en el sitito web <http://letrasparavolar.org/libros/>

En cuanto a materiales de difusión masiva, se realiza la *Gacetita*, un periódico infantil que surge como acompañante de la *Gaceta Universitaria*. La *Gacetita*, se realiza con la colaboración de estudiantes universitarios y académicos de la propia institución provenientes de diversos centros universitarios. Se ha luchado para que se continúe imprimiendo y, sirva así, como material de apoyo para las intervenciones de promoción de lectura en las escuelas primarias. Hasta octubre de 2024 se han impreso 2'342,600 ejemplares. Es posible revisar las versiones electrónicas en el sitio web <https://www.gaceta.udg.mx/hemeroteca-gacetita/>

Otras de las actividades de intervención que se han convertido en una actividad constante y profundización de la multimodalidad, es el desarrollo de talleres que promueven la lectura en los espacios dedicados a los niños en las ferias del libro pertenecientes a la UdeG, como lo son la Feria Internacional del Libro (FIL) y LéaLA la Feria del Libro en Español en Los Ángeles, además de participar en Papirolas un festival dedicado a promover la creatividad en los niños también perteneciente de la UdeG.

En ese primer momento, se buscaba principalmente promover la lectura, pero desde una perspectiva relacionada con el reconocimiento de la desigualdad y la búsqueda de la justicia social, en articulación con elementos más tradicionales en el estudio de la lectura como lo es la adquisición de las habilidades cognitivas y la reducción de los bajos niveles de lectura reflejados en las pruebas estandarizadas. Si bien es cierto que en ese momento no se pensaba propiamente en el término de “literacidad”, sino más bien en la promoción de la lectura, la conceptualización estaba trazada, por lo que la llegada a dicho campo fue, orgánicamente, el siguiente paso.

De la promoción de la lectura a la literacidad

De la exploración y experimentación que implicó “Letras para Volar” con sus diversas estrategias, recursos y procesos, tanto con estudiantes, docentes e investigadores de distintos niveles educativos, así como instituciones externas y de la propia, emergió la necesidad de una sólida formación académica en la que por un lado se profesionalizará a los promotores de lectura y por otro se impulsará la investigación. Rosas y Gayol (2020, p. 102), indican como se requería una instrucción que permitiera preparar a docentes que pudieran: continuar con la promoción de la lectura a través de la mediación cultural; investigar a partir de su propia práctica docente; y desarrollar el pensamiento crítico, es decir, profundizar en la promoción de la lectura que habían planteado en el programa “Letras para Volar”.

No obstante, el fomento a la lectura en términos conceptuales quedaba corto. Era necesario cambiar de paradigma conceptual, pues la lectura empezó a ser considerada como una práctica y una habilidad situada sociopolíticamente, por lo que el término “literacidad” empezó a tener un mayor sentido para lo que se estaba realizando. Y así es como surge la Maestría en Literacidad, que posteriormente derivó en la actual Maestría en Estudios en Literacidad.

La Maestría en Literacidad, respondía a la profesionalización de docentes principalmente de los niveles básico a medio superior. Asimismo, si bien es cierto que la investigación es crucial para el desarrollo del conocimiento, también es cierto que, a nivel de intervención en la realidad y desarrollo del país, los profesores que se encuentran en un aula son quienes terminan teniendo un mayor impacto debido a la falta de puentes existentes entre la

investigación y los tomadores de decisiones o creadores de políticas públicas (Ducoing, 2022).

De esta manera, se consideraba que la profesionalización de los profesores que se encontraban en las aulas debía ser prioridad para salir de una educación mecanicista y dar el salto cualitativo a una educación basada en la literacidad. Es decir, hacia una literacidad que reconozca los factores socio-culturales presentes en la diversidad de prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas letradas, desarrolladas en distintos contextos, adquieren significado a partir de la realidad en la que están inmersas las personas que las llevan a cabo.

Se continuó con el enfoque de Freire, donde el análisis crítico del contexto de los sujetos y las diversas relaciones de poder se evidencian en relación con el aprendizaje y las prácticas pedagógicas, así como en la búsqueda de la transformación social a partir de los procesos pedagógicos. Además del acercamiento con el punto de vista sociocultural de Smagorinsky (2001), colaborador desde los inicios de “Letras para Volar”, y la utilización de metodologías basadas en comunidades de indagación que nos compartieron Gisho y Campano en diversos proyectos con “un enfoque basado en la idea de que algunos de los avances más importantes en educación son resultado del trabajo colectivo de cuando las personas se unen más allá de los límites sociales e institucionales en un espíritu de cooperación epistémica” (Ghiso y Campano, 2024, p. 1)⁴. Se busca la creatividad colectiva para responder a las necesidades de investigación de la comunidad, necesidades basadas en contextos locales y singulares, así como luchas o activismos particulares, de tal forma que los conocimientos de los participantes son apreciados y comprendidos sin ser jerarquizados, lo que redundará en una comprensión y respeto de los conocimientos de la comunidad. Finalmente, también se incorporó a reconocidos académicos de la Red Universitaria con distintos perfiles disciplinares para construir e implementar la Maestría en Literacidad desde un enfoque inter y transdisciplinar, y que en la actualidad son la planta académica de la maestría y continúan colaborando en diversos proyectos de investigación, docencia y extensión para la consolidación del campo de la literacidad en el contexto local.

En la Maestría en Literacidad, se buscaba continuar con los pilares fundamentales de “Letras para Volar” en articulación con el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior; pensamiento crítico, resolución de

problemas, diálogo, inclusión y equidad. Se estableció de manera formal como la lectura y la escritura se desarrollan no solo a partir de las habilidades cognitivas individuales de las personas sino también a través de una mediación cultural, entendiendo que la literacidad es una habilidad pragmática y sociopolítica. Estas conceptualizaciones de los procesos de lectura y escritura, en relación con el énfasis en la justicia social, la equidad y la inclusión, y la idea de que la lectura puede ser una actividad placentera, conllevaron al fomento de una especie de horizontalidad o entendimiento de que aprender en un posgrado es posible en un ambiente de camaradería donde no es necesario competir ni sufrir los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por parte del profesorado, también se avanzó en la comprensión de que no es necesario enmascarar como docencia el maltrato a los estudiantes que se desprende de estructuras jerárquicas y arcaicas de entender los procesos de aprendizaje y enseñanza. La maestría se fue consolidando debido al cuidado de los procesos académicos y administrativos, e incluso orgánicamente como es esperable que suceda con el trabajo constante y cuidado de un programa de posgrado. De este proceso, surgió la necesidad de revisión de la maestría y de incorporar los conocimientos y entendimientos que la planta académica había generado con la experiencia. Así es como emerge la Maestría en Estudios en Literacidad que, si bien pareciera un cambio menor en el título, implicó un entendimiento epistemológico distinto e importante en lo referente al emergente campo de la literacidad en nuestro contexto.

La Maestría en Estudios en Literacidad, parte desde un enfoque epistemológico en el que la búsqueda por la transformación de las condiciones de vida de los sujetos se lleva a cabo a partir de los procesos de significación que éstos hacen de su contexto más inmediato o su realidad. Pasamos del paradigma de la adquisición de habilidades de lectoescritura o de corte matemático, del enfoque cognitivista (sin dejar de reconocer los aportes de este enfoque), a la comprensión de que estas habilidades no se dan solamente a partir de los procesos cognitivos individuales sino en relación con una serie de prácticas sociales y culturales, que nos ayudan a entender lo que nos sucede ya no solo como sujetos sino como comunidad o colectividad. Este cambio nos posibilita asimilar cómo los procesos de significación y entendimiento son contextuales a las condiciones de vida, privilegios u opresiones de los distintos sujetos. En resumen, no basta con

saber leer, escribir o hacer operaciones matemáticas, lo que se requiere es significar la realidad en la que se encuentran los sujetos, para así, comprender desde el propio lugar de enunciación, qué es lo que se requiere transformar en el contexto inmediato en la búsqueda del mejoramiento colectivo o comunitario y de las condiciones de vida.

Este enfoque contextual busca el reconocimiento de las literacidades —así en plural—, para dejar claro que no existe una única forma de entender y aprehender el mundo, y que no todos compartimos las mismas literacidades. Por tanto, comprendemos que diferentes sujetos o grupos subalternos pueden desarrollar y poseer diversas literacidades, lo cual es fundamental para no contribuir a la perpetuación de los paradigmas hegemónicos que, históricamente, han caracterizado la alfabetización y la educación con prácticas homogeneizantes. Estas prácticas han excluido a los grupos vulnerables de la adquisición del conocimiento, al no desarrollar pedagogías efectivas para estas poblaciones ni reconocer sus saberes, los cuales han sido desvalorizados.

Así, hablar de Estudios en Literacidad, nos permite contribuir en el rescate de la pluralidad de prácticas educativas o de alfabetización sociales, históricas y situadas que no se limitan a un proceso cognitivo o lingüístico, aunque tampoco los desconoce. He ahí la importancia de tener en cuenta los contextos de dichas prácticas sociales de las literacidades, de tal forma que sea posible estudiar y analizar los procesos de lectura y escritura de manera compleja y no de forma mecanicista y homogénea. Lo anterior, permite encontrar en la cotidianidad, es decir, en las prácticas de las personas, las formas de estudiar e intervenir los procesos de lectoescritura, pero también de otras prácticas letradas para generar literacidades que les permitan a las personas, parafraseando a Freire (2019), leer el mundo desde un enfoque creativo y crítico ante su realidad.

En dónde estamos y hacia dónde vamos

En un tercer momento, se conforma el Instituto Transdisciplinar en Literacidad, pues la maestría inició a concretar investigaciones y hallazgos de estudiantes y docentes de diversos niveles de formación, además de la reflexión por parte de la planta académica que cada vez es más sólida y estable. Asimismo, el Instituto ha permitido dar seguimiento a los diversos

proyectos de “Letras para Volar”, así como afianzar las redes de colaboración nacionales e internacionales que ha generado tanto el programa de fomento a la lectura como el posgrado.

Todo este trabajo ha redundado en la revalorización social de la lectura desde diversos espacios y estrategias multimodales, así como en un arduo trabajo para expandir y resignificar el concepto de “ocio”, equiparado al de “consumo” en la modernidad. En las sociedades contemporáneas, esta equiparación se agrava al mezclarse con un hedonismo exacerbado, las pantallas y la constante generación de dopamina que éstas provocan, lo que parece despojar de placer a toda actividad intelectual. En esta revalorización de la literacidad, el municipio de Guadalajara ha tenido una serie de intervenciones tales como: la instauración de un desfile literario anual donde participan preparatorias de la zona metropolitana y de las diversas regiones del Estado; talleres de lectura y poesía para niños, jóvenes y adultos en el Paseo Alcalde; y la instalación de bancas con forma de libro (también en el Paseo Alcalde) junto a la celebración de Guadalajara Capital del Libro en 2023. Lo anterior se ha hecho a partir del concepto de Urbaliteracidad, en el cual se busca ofrecer a los transeúntes y a la ciudad otras formas de explorar, pensar y diseñar su entorno a través de actividades en la que se pueda leer y fomentar el pensamiento crítico o desarrollar habilidades cognitivas.

Por otro lado, también se ha intervenido a través del análisis de políticas públicas, por ejemplo, el ejercicio que se realizó a partir de los nuevos libros de texto gratuitos. Esto implicó, no solamente un cambio en sus contenidos, sino un cambio de paradigma sobre el entendimiento de la práctica docente en el nivel básico a través de la Nueva Escuela Mexicana⁵. Con este tipo de acciones, no solamente se realizó un análisis académico, se hizo una investigación que permitió a los tomadores de decisiones, decidir cuál sería el destino de estos libros mediante información científica y no solamente a través de una serie de discursos mediáticos no fundamentados o incluso falsas noticias. Esto, nos parece importante pues creemos que uno de los objetivos que tiene la ciencia y la academia debe ser estar al servicio de la sociedad, por lo que es esencial que las decisiones políticas tengan un fundamento científico, y, desde ese espacio, se está trabajando igualmente.

La pregunta ahora es ¿hacia dónde vamos? Por un lado, es el esfuerzo realizado en este libro: explorar qué está pasando en la consolidación del

campo de la literacidad desde el contexto local, nacional e internacional (principalmente latinoamericano). Pues, desde nuestro posicionamiento, nos interesa continuar divulgando y fomentando el uso de la literacidad desde el entendimiento inter y transdisciplinar, además de relacionarlo con un enfoque de justicia social donde, desde diversos contextos institucionales, comunitarios, activistas, entre otros, se impulsen entornos de aprendizaje realmente significativos que nos permitan cambiar nuestras condiciones de vida cotidianas, y el de las de las personas con las que colaboramos. Repensar, reconfigurar o si es necesario, cambiar las lógicas educativas y pedagógicas de las prácticas letradas en el ámbito escolar nos ayudará a retomar las estrategias y experiencias que aprendemos y compartimos de otros contextos.

En consonancia con los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) propuestos por el New London Group (1996), nos interesa brindar herramientas para reconfigurar la vida privada, pública y laboral, a través de las multiliteracidades y la multiplicidad de canales de comunicación y medios que la tecnología y la diversificación cultural provocan en las literacidades del mundo actual. Así, responder al permanente cambio cultural y diversificación de los discursos ya sea por el contacto entre culturas o por el acceso a las tecnologías se ha vuelto una constante desde hace varias décadas; por ello, no es posible continuar en una homogeneización de las prácticas letradas institucionalizadas.

En segundo lugar, nos parece importante incentivar desde las investigaciones, el trabajo docente y de extensión que nos ha llevado a conformar un programa de fomento a la lectura, una maestría y un instituto de investigación, impulsar la incorporación de los enfoques críticos que nos permitan repensar y proyectar otras formas de relacionarnos y entendernos en las sociedades. Por ejemplo, de los feminismos nos parece importante retomar el deseo de cambiarlo todo desde otro orden: el personal, porque lo personal es político, pero también es cotidiano y lo que se quiere cambiar es la cotidianidad, la vulnerabilidad, la desigualdad en la que vive la mayoría de la población de las diversas sociedades. Las mujeres sabemos bien lo que es vivir en desventaja por la configuración patriarcal de la mayoría de sociedades, por lo que encontramos gran resonancia con las poblaciones vulnerables, marginadas y que han sido despojadas de sus deseos para cumplir los deseos impuestos que una sociedad patriarcal ha convenido

establecer para dichas poblaciones. Solo mediante el reconocimiento de las literacidades y necesidades propias de cada población —es decir: respetando sus conocimientos y saberes establecidos comunitariamente— podremos incorporar nuevas formas de interactuar con el mundo, darle significado y cuidarlo para proyectar futuros alternativos.

También, consideramos que es urgente poner atención a la devastación de la naturaleza y por consiguiente en su cuidado. Si bien la comunidad científica viene advirtiendo desde hace décadas sobre el cambio climático, es obvio que no tuvo la capacidad de hacer entender ni a la ciudadanía ni a los tomadores de decisiones de la importancia de hacer caso a las evidencias científicas. Por otro lado, la ciencia tampoco logró escuchar los saberes que cosmovisiones no occidentales tenían para compartir en el cuidado de la tierra, es por esto que como señala Escobar debemos pasar a “una «epistemología otra», una epistemología apropiada ya no a la forma-Hombre sino a la forma-Tierra de la vida.” (2017; p. 20). Y en este sentido, es que también consideramos que debemos pensar en los enfoques críticos de la descolonización, cómo éstas posturas que quizá ya hasta parecieran moda, nos pueden ayudar a repensar nuestras epistemologías y prácticas, y en este sentido a cambiar los significantes que nos constituyen.

Por lo anterior, para responder a en qué momento nos encontramos en el campo de la literacidad en el contexto latinoamericano, creemos que estamos en el de la consolidación, creemos que cada vez más se socializa el término y podremos empezar a definir de forma más fácil y clara el campo tanto para la comunidad académica como para la población en general.

Exploraciones

Como lo señala el título de este libro, el objetivo es dar cuenta de lo que está sucediendo en el campo de la literacidad principalmente en el contexto latinoamericano, analizando hacia dónde se dirigen las discusiones o cuáles persisten. En el primer apartado, titulado “Articulaciones entre descolonialidad y literacidad”, se presentan tres capítulos que reflexionan sobre la literacidad desde el posicionamiento epistemológico que propone la decolonialidad. Aquí nos invitan a comprender teórica y conceptualmente a qué nos referimos al hablar de la decolonialidad. También, nos muestran

cómo podrían ser algunos acercamientos para tener prácticas docentes descoloniales o cercanas a esta postura epistemológica.

Aldo Ocampo en el capítulo “Literacidad, agentividad social y la pregunta por la descolonización de la descolonialidad: notas para preguntas sin respuestas”, nos sitúa en el debate teórico decolonial para entender cómo este enfoque no es solo teórico sino político, por lo que se busca dismantelar la matriz colonial del conocimiento que nos permita interrumpir las formas de producción de saber dominantes en articulación con la justicia epistémica y la justicia social. Hace esta discusión a partir de una invitación que le hicimos a un panel en dónde nos preguntábamos por la descolonización de la decolonialidad, dicha pregunta no fue con el afán de provocar ni denostar este enfoque epistemológico, sino con la intención de problematizar hasta dónde nos descolonizamos con la matriz colonial que nos constituye si aceptamos la colonialidad como parte constitutiva de nuestras sociedades, a lo cual agradecemos que haya llevado el debate más allá de aquella actividad y aceptará profundizar aún más en sus reflexiones.

Por su parte, Peter Smagorinsky en “Cómo decolonice mi propia percepción sobre la literacidad”, nos relata desde su trayectoria personal y docente el experimentó el cambio del término “literacidad” y cómo, a partir de un proceso de autorreflexión, el autor logró cuestionar y reflexionar sobre este concepto establecido por la academia anglosajona, decolonizando así sus propias concepciones y dando lugar a otras estrategias y prácticas docentes. Es interesante cómo Smagorinsky nos muestra que un enfoque teórico-político surgido de pensadores del sur lo inspiró a reflexionar sobre su trayectoria y concepciones personales. Esperamos que este artículo motive a los docentes a ejercer una mayor reflexividad sobre sus prácticas pedagógicas cotidianas.

En “Literacidad, decolonialidad e interculturalidad: de la teoría a la práctica docente” Straufert-Reyes, Castañeda y Romero, plantean la articulación entre literacidad, decolonialidad e interculturalidad como un marco teórico para abordar la práctica docente, y la investigación de aula como un posicionamiento decolonial que les permite alejarse de la hegemonía moderno-colonial para entender los fenómenos educativos.

En el segundo apartado, “Prácticas letradas, pedagogía y formación docente”, se aborda la interconexión entre la literacidad como campo de estudio y sus prácticas letradas, la pedagogía como forma de

implementación de los postulados epistemológicos de la literacidad y la importancia de la formación docente para que las prácticas letradas desde entendimientos epistemológicos específicos, en este caso el de la literacidad, lleguen a las aulas de forma adecuada.

A partir de estos presupuestos, en “Prácticas letradas y formación docente: ¿Cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares?”, Moreno, Londoño y Sito realizan un recorrido por los principales enfoques de la literacidad lo cual nos permite entender cómo las diversas prácticas letradas responden a distintas posturas epistemológicas presentes en las diversas prácticas docentes.

María del Mar Estrada, en el capítulo “Textos del mundo real al aula: un mensaje clave de la literacidad”, plantea la necesidad de llevar al aula textos, géneros y prácticas letradas del mundo real y no solo las producidas en el contexto escolar, pues, para la autora, esto potencializa una mejor calidad en los contenidos y en la pedagogía de tal forma que se enriquecen las habilidades de lectura y escritura.

Juan Sebastián Ortiz en el texto “Agencia y voz en prácticas letradas mediadas por la Inteligencia Artificial Generativa en la universidad”, nos sitúa en la actual discusión sobre la Inteligencia Artificial (IA) desde una perspectiva auto-etnográfica, que se agradece pues más allá de vanagloriar o estigmatizar lo que es posible realizar con las herramientas de la IA, nos plantea cómo los sujetos no necesariamente pierden agencia por la utilización de esta herramienta sino que dicha agencia se transforma y, de este modo, se estimulan ejercicios de lectura y escritura dialógica.

En el capítulo “La literacidad crítica digital en la formación de maestros de lengua materna en Colombia: una aproximación al estado del arte”, Beatriz Parra, hace un recorrido por los principales conceptos teóricos que han establecido los autores consagrados de la literacidad en el contexto anglosajón, y que en nuestro contexto han contribuido a establecer el enfoque sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura, el cuál es más amplio que las habilidades cognitivas del ser humano. No obstante, la autora coloca el énfasis en la formación de los profesores, pues indica cómo dicha formación no debe estar desarticulada de las literacidades digitales, entendidas como la habilidad para entender críticamente los diversos discursos que es posible encontrar en Internet.

Tatiana Chiquito en el capítulo “Pedagogía de la pertinencia”, explora este concepto como una propuesta educativa para integrar en la enseñanza y en el currículo las diversidades culturales de los estudiantes, con el objetivo de contribuir a la justicia social y la cohesión intercultural, así como, a la toma de conciencia de los docentes sobre la enseñanza que están brindando en contextos de diversidad cultural.

En el tercer apartado; “Literacidades en el ámbito escolar”, encontramos diversas reflexiones sobre lo que es posible hacer en el ámbito escolar en los diferentes niveles educativos. En esta sección encontramos, por un lado, la introducción del lenguaje del campo de la literacidad al contexto educativo; pero, por otro, también se advierten los fuertes vínculos e inercias que el campo educativo ejerce todavía en el emergente campo de la literacidad. Se reafirma así, la importancia de avanzar en la consolidación de la literacidad como campo de estudio transdisciplinar en los contextos latinoamericanos.

En “Literacidad crítica para la construcción de paz en la escuela”, López y Franco, nos muestran la aplicación de la literacidad crítica en el aula para implementar pedagogías comprometidas con la paz, en las que al retomar las realidades sociales de los estudiantes es posible comprender las violencias para entender y crear nuevos significados sobre la paz y su implementación en la vida cotidiana, además de abonar a la justicia social.

En el capítulo “Vínculos para el estudio contextualizado de estudiantes de bachillerato: la literacidad y la cognición como marco teórico”, Italibi Quintana, establece la relación entre los estudios cognitivos y los Nuevos Estudios en Literacidad, para explicitar como un solo enfoque no es pertinente para entender cómo sucede la escritura en el nivel bachillerato, por lo que es necesario la articulación de ambas perspectivas teóricas para captar la multidimensionalidad que implican los procesos de escritura.

Moreno y Ahedo, en su capítulo “La relevancia de las emociones y las estrategias metacognitivas en la literacidad disciplinar”, muestran cómo las emociones son importantes al momento de la lectura, evidenciando cómo estas pueden contribuir u obstaculizar la comprensión sobre lo que se lee. Encontraron que las emociones positivas ante la lectura académica, propicia el uso de estrategias metacognitivas que posibilitan leer con mayor atención y profundidad los textos académicos.

En “Literacidad científica y Tecnologías de la Información y las comunicaciones en la formación doctoral”, Amador y Arévalo, advierten la

complejidad que implica adquirir la escritura académica, manejo de la tecnología y las herramientas de investigación del nivel doctoral, por lo que ya no es posible ni deseable hacerlo solo a partir del texto escrito sino a través de recursos multimodales y multimediales, además del acompañamiento experto.

En el capítulo “Alfabetización académica en dos lenguas: creencias y prácticas de docentes y estudiantes de bachillerato desde un enfoque sociocultural”, Lizárraga y Fierro López, investigan cómo las creencias y prácticas de los docentes y estudiantes determinan la adquisición de la literacidad académica en los estudiantes, y cómo estas prácticas preparan a los estudiantes para su futura integración en la educación universitaria que desafortunadamente algunas veces no corresponde.

Morgado y Vergara, en el capítulo “Integración de los Nuevos Estudios en Literacidad y la Psicología Cognitiva en el análisis de la Flexibilidad Cognitiva mediante la escritura en contextos bilingües con niños y niñas wixárikas”, plantean la vinculación interdisciplinaria de la psicología cognitiva con la perspectiva interpretativa de los Nuevos Estudios en Literacidad, con el objetivo de analizar, desde un enfoque sociocognitivo, el rendimiento de la flexibilidad cognitiva a través de la escritura en niños y niñas wixárikas en entornos bilingües.

Myrna García establece en “Implementación del ciclo de análisis de datos como estrategia para la mejora de la lectura en estudiantes de 1er grado de primaria”, cómo la conciencia fonológica es crucial para el éxito en la lectura, en conjunción con la planeación estratégica y la canalización de los esfuerzos por parte de los docentes y los administrativos, de tal forma que los estudiantes puedan recibir las instrucciones adecuadas para cumplir con los objetivos académicos y las expectativas del grado escolar.

Finalmente, Jorge Aranda en “El rap como criticidad frente a la infodemia por COVID-19 en estudiantes de bachillerato”, expone cómo a partir del uso del rap se pudo hacer frente a la infodemia causada por la pandemia del COVID-19, integrando las literacidades vernáculas con la literacidad crítica en el ámbito escolar, pero expandiendo las prácticas que se pueden realizar en dicho ámbito.

Referencias

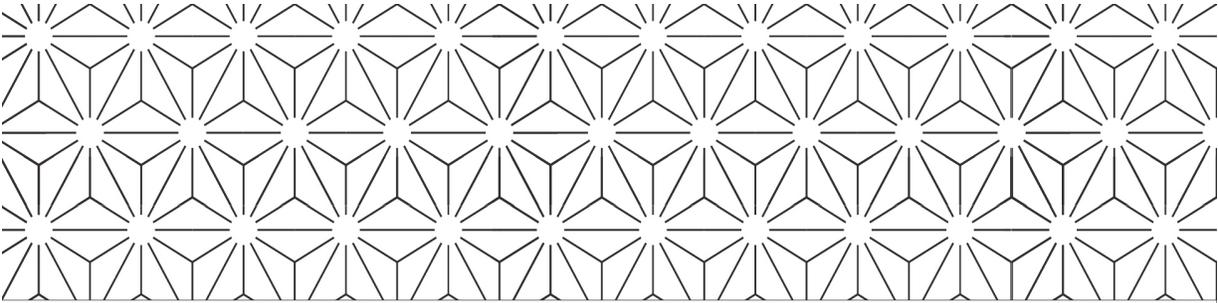
- CASSANY, D. (2012). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- DUCOING, P. (23 de mayo de 2022). *Dilemas epistemológicos y metodologías de la investigación educativa [Conferencista]*. Seminario de Innovación Educativa, Liderazgo y Literacidad. Modalidad virtual.
- ESCOBAR, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón ediciones.
- FREIRE, P. (1997a). *Educación y concienciación* (L. Ronzoni, Trad.). En P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* (pp. 97-113).
- FREIRE, P. (1997b). *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía*. En P. Freire, *Política y educación* (pp. 50-65). Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2019 [1984]). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- GAYOL, Y., SMAGORINSKY, P Y ROSAS, P. (2020). *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher education*. Bloomsbury Publishing.
- GHISO, M. P. Y CAMPANO, G. (2024). *Methods for Community-Based Research. Advancing Educational Justice and Epistemic Rights*. Routledge.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2010). *México en PISA 2009*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>
- NEW LONDON GROUP. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- ROSAS, P. Y GAYOL, Y. (2020). *Reading Our Times (Mexko: Ma Tihpowakah Tonemilis in the Aztec Nahuatl Language)*. En Gayol, Y., Smagorinsky, P y Rosas, P. *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher education*. Bloomsbury Publishing.
- SMAGORINSKY, P. (2001). *If meaning is constructed, what is it made from?* Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169.
- ZAVALA, V., NIÑO MURCIA, M. Y AMES, P. (2004) *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*.

¹ Para revisar a profundidad los resultados de la prueba PISA del año 2009, acudir al siguiente enlace: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>

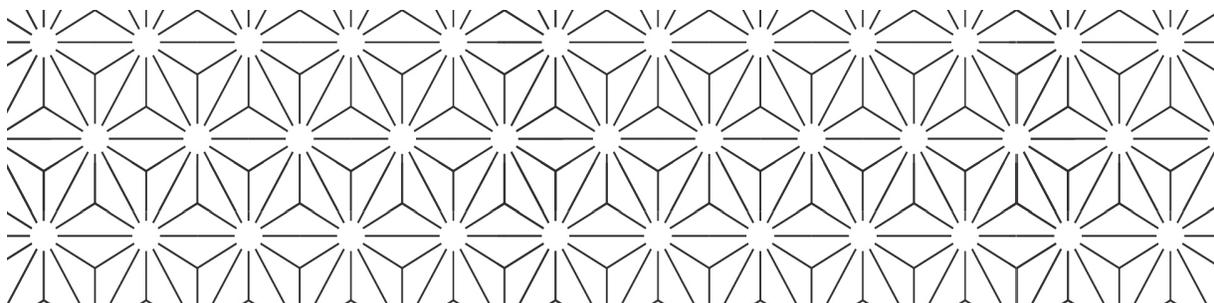
² Para profundizar en estos pilares filosóficos, y para una revisión histórica exhaustiva de lo que ha significado y conllevado “Letras para Volar”, revisar Gayol, Y., Smagorinsky, P y Rosas, P. (2020). *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher Education*. Bloomsbury Publishing.

³ En el siguiente enlace es posible revisar las actividades que se realizaron a partir del proyecto de Urbaliteracidad: http://itrali.cuaad.udg.mx/sites/default/files/docs/informe_urbaliteracidad.pdf

- ⁴ Traducción de nosotras. Para profundizar en los métodos de investigación basados en comunidades de indagación. Revisar Ghiso, M. P. y Campano, G. (2024). *Methods for Community-Based Research. Advancing Educational Justice and Epistemic Rights*.
- ⁵ Para revisar este análisis lo pueden hacer en el libro *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos. Volumen 1. Preceptos normativos y temas específicos*. (Rosas y González, 2023). El cuál pueden encontrar en el siguiente enlace:
<http://letrasparavolar.org/libros/archivos/teprali/01.pdf>



I. ARTICULACIONES ENTRE DESCOLONIALIDAD Y LITERACIDAD



Literacidad, agentividad social y la pregunta por la descolonización de la descolonialidad: notas para preguntas sin respuestas¹

ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Preámbulo

En primer lugar, quisiera agradecer al Instituto Transdisciplinar en Literacidad de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México, por esta invitación. Para abrir la discusión, quisiera sostener que, la descolonialidad no es solo un proyecto político, ni mucho menos, un proyecto ontológico de re-existencia y un proyecto de conocimiento en resistencia —beneficio ontológico para la totalidad de singularidades múltiples que componen el sistema-mundo—, sino, una compleja hermenéutica del cambio social. Esto es lo que la sitúa como parte integral de la superestructura cultural de nuestra era. Concebir la descolonialidad en términos de dispositivo hermenéutico del cambio sugiere entender su función a través de una singular y desconocida práctica de identidad y de un *locus* político garante de la emergencia de los signos definitorios de un tercer significado.

La descolonialidad en tanto praxis intelectual y/o política construye políticas globales de oposición cuyo lema es la re-existencia. Solo es posible volvernos opositoristas si somos capaces de experimentar una dolorosa transformación que “exige la propia vida subjetiva particular por parte de sus practicantes y cada una de ellas delimita las formas de colectividad en oposición” (Sandoval, 2002, p. 203). Su fuerza revolucionaria se inscribe en

torno a la voluntad colectiva de revelar la carga política del mundo a través de actos de concientización coherentes para cada uno de los modos de coexistencia que habitan nuestro mundo. Es un llamamiento a transformar las condiciones sociales que atraviesan a múltiples colectivos en mundos subjetivos y/o materiales pertinentes a cada realidad existencial. A esto, Mignolo y Walsh (2020), lo llaman alterar las reglas del juego o cambiar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad: principal propiedad definitoria de los diseños estructurales que habitamos.

Descolonizar la descolonialidad nos plantea el reto de desplazar una operación autoconsciente sobre la naturaleza del movimiento social diferencial y existencial al que nos conduce. Es, también, una oportunidad para participar de una praxis social de re-existencia, con el único objetivo de cristalizar un esquema relacional de “constante vigilancia de los poderes sociales y la intervención en ellos de un nuevo tipo de ciudadano-guerrero repolitizado” (Sandoval, 2002, p. 196). La descolonialidad comparte con el movimiento social de oposición diferencial el mandato de “representar las funciones constructivistas que perciben el poder como su espacio mundial y la identidad como la unidad monádica de poder que a través de la subjetividad es capaz de negociar y transformar las configuraciones del poder” (Sandoval, 2002, p. 197).

La descolonialidad también puede ser leída como un trabajo sobre la consciencia, puesto que, la altera, la deshace y la renueva. Es un sistema de desedimentación de los sentidos. Afianza de este modo, otro tipo de hábitos de pensamiento, concepciones morales y horizontes sociales. Estas son las tareas críticas de un proyecto político y de conocimiento en resistencia, cuya fuerza reside en una topología en la que el significado escapa a cualquier forma de anclaje, al cierre automatista de sus signos o a la ecuación *es*. Su inserción altera los contornos móviles del poder. No olvidemos que, la orgánica del poder es regenerativa y performativa, es algo que acontece en la lógica del virus, algo que muta sin una pre-figuración establecida, desplazándose sin un peregrinaje determinado. Su acción se consolida a través de múltiples sistemas de mascaradas o formas simbólico-culturales y semiológicas.

La descolonialidad trabaja para aprender a sabotear la mecánica que trazan cada uno de los múltiples *formatos del poder*² (Ocampo, 2017) — expresiones regenerativas y performativas del poder que se expresan a través

de diversas mascaradas y afectan de formas particulares las trayectorias de cada individuo y/o colectividad—, introduciendo otro tipo de debates sobre un *corpus* de “soluciones inimaginables y síntesis imprevisibles” (Sandoval, 2002, p. 199). Consagra, además, un estilo de subjetividad —preparada para afrontar cualquier tipo de acontecimiento³, es esto, lo que permite concebir su interés en términos de subjetividad política— que se encuentra profundamente comprometida con la falta de lealtad a las ideologías dominantes y prácticas de significantes, materializándose a través de “procesos de percepción y decodificación semiótica del significado como en el despliegue de unidades de realidad en la producción de metaideologización; proporcionando un medio social, cultural, político y psíquico para relacionarse con la realidad” (Sandoval, 2002, p. 201).

La descolonialidad es un movimiento revolucionario. Como tal, explicita una red de compromisos de orden condicionales, los que se traducen en términos de algo “sujeto a los términos del poder dominante, pero capaz de desafiar y cambiar esos mismos términos” (Sandoval, 2002, p. 201). La relevancia de esta invocación subyace en el registro de la agentividad de sus practicantes, al permitirle al sujeto interactuar profundamente con las estructuras del poder y, con ello, transformar cada una de sus unidades de regulación, que afectan a la “redistribución constante del espacio, de las fronteras, de los realineamientos horizontales y verticales de los poderes de oposición” (Sandoval, 2002, p. 201). La descolonialidad consagra una red transversal de consciencia —transconsciencia—. Este punto es intensamente relevante para explorar cualquier ejercicio crítico a favor de su relación con los procesos de alfabetización y educación lingüística a la luz de los debates de la justicia social. En ellos reside la fuerza del translenguaje.

La descolonialidad en tanto movimiento diferencial es también un metalenguaje a través del cual ordenamos y focalizamos determinados problemas con los que interactuamos. A pesar de ello, no puede ser entendida como una metaideología, puesto que, evita interpretar sus objetivos de lucha en términos de una ideología dominante caracterizada por regular institucionalmente nuestros regímenes socioculturales y ontológicos. Descolonizar nunca es un cliché, ni una ideología dominante, ni mucho menos un capricho académico. La deformación de sus significantes de mayor profundidad que actúan en términos nutricios de esta categoría se origina en parte, en una cierta incapacidad de sus adherentes

para entrar en los signos definitorios del orden dominante y, con ello, consolidar un proceso de alfabetización capaz de moverse diferencial y disruptivamente entre sus significantes. Llegado a este punto, emerge el interrogante acerca de cómo articular un proceso de alfabetización crítica para comprender cabalmente los desarrollos heurísticos, existenciales, éticos y políticos de la descolonización. Tal llamamiento supone avanzar en la consolidación de “formas de conciencia que son en sí mismas legibles, habitables, interpretables y transformables cuando sea necesario, que reconoce sus relaciones estructurales entre sí a través de una teoría y un método generales de conciencia oposicional” (Sandoval, 2002, p. 206).

Descolonizar es una invitación abierta a asumir una posición intelectual, ético-política y existencial, no es exclusivamente un discurso activista o una perspectiva académica. A pesar de que todo ello le interese, sus desarrollos se inscriben por fuera de dichas determinaciones. Es una respuesta epistémica basada en la re-existencia que consolida singulares formas de pensar, conocer, ser y hacer, articulada por grupos racializados, sexualizados, oprimidos, etc.; en suma, sujetos que articulan su devenir en la zona del no-ser, un espacio interseccional y multiposicional donde las formas de deshumanización llegan a niveles inesperados. En palabras de Mignolo y Walsh (2020),

[...] la decolonialidad busca hacer visibles, abrir y promover perspectivas radicalmente distintas y posicionalidades que desplazan la racionalidad occidental como único marco y posibilidad de existencia, análisis y pensamiento. Tales perspectivas y posicionamientos evocan y convocan lo que Maldonado-Torres llama una actitud decolonial (p. 18).

Insisten Mignolo y Walsh (2020), sosteniendo que,

[...] se trata de pensar desde y con puntos de vista, luchas y prácticas, desde y con teorizaciones prácticas, teorizaciones conceptuales, conceptualizaciones teóricas y acciones de construcción de teorías. Es pensar desde y con luchas que piensan y con el pensamiento que lucha. “Pensé que la lucha no es más que ruido, y las luchas que no piensan, se repiten los mismos errores y no levantarse después de caer”, dicen los zapatistas. Además, es pensar desde y con sujetos, actores, pensadores, colectivos y movimientos que están significando, sembrando y haciendo crecer la decolonialidad en/como praxis (p. 22).

En lo que sigue expondré algunas tensiones que, desde mi posición teórica y política, debemos de considerar para favorecer cualquier tipo de

interrogante acerca del potencial acto imaginal orientado hacia la descolonización de la descolonialidad. Si esto es así, estamos asumiendo que, el propio argumento posee un cierto atributo colonial. Tal como explican Mignolo y Walsh (2020), la descolonialidad es un concepto engendrado por la modernidad/colonialidad. Me (pre)ocupa el ejercicio de intimidad crítica y distancia crítica que exige el propósito central sobre el que fuimos congregados a discutir en dicho panel. Ubico en una posicionalidad primaria al sintagma “intimidad crítica”, pues, es de naturaleza constructiva y edificante, de orientación transformadora; mientras que, en una coordenada secundaria el acto de *distancia crítica* es concebido como un ejercicio de interrogación profunda de su cuadrícula de inteligibilidad.

Para criticar un campo de investigación no basta con solo decir aquello que está mal o buscar exclusivamente sus desperfectos, sino que, es necesario que aprendamos a encontrar la luminosidad en la propia oscuridad de los problemas denunciados. Es aquí, donde prolifera el auténtico acto de transformación. Tal desafío puede ser interpretado a través del siguiente pasaje descrito por Mignolo y Walsh (2020): “cómo escribir (producir) sin estar inscrito (reproducido) en la estructura blanca dominante y cómo escribir sin reinscribir y reproducir aquello contra lo que nos rebelamos” (p. 24). Descolonizar la descolonialidad es aprender a ingresar en su red de atributos más profundos con el objeto de dismantelar las estructuras cognoscitivas que intermedian una multiplicidad de objetos de análisis.

Notas críticas

El ejercicio al que nos conduce la premisa central del panel titulado: “Descolonizar la descolonialidad y su relación con la justicia”, no es otro que, *metaanalítico* y *metapolítico*. *Metaanalítico*, puesto que, nos invita a someter a escrutinio crítico las dinámicas de producción del conocimiento consagradas por el *logos* —descolonizar no es otra cosa que desempaquetar dicha matriz intelectual—, invitándonos a encontrar argumentos que permitan interrumpir en cada una de sus formas de producción del saber. Esta es una de las premisas centrales de lo que conocemos bajo la etiqueta “descolonización del conocimiento”. Por su parte, su dimensión *metapolítica*

se expresa a través de la interrogación de las estructuras políticas que definen sus entendimientos en torno a la democracia —específicamente, sus contratos sociales—, sosteniendo que, esta, en Occidente constituye una de sus principales ficciones políticas, reducida a una relación bidireccional parasitaria: reducir su función a meros votantes y opinantes. No nos engañemos.

El ejercicio *metapolítico* nos informa acerca de las configuraciones que adopta hoy el proyecto político llamado descolonialidad. Este estatus, lo comparte con otros proyectos de conocimiento en resistencia (Ocampo, 2021; Ocampo, 2022), tales como, la interculturalidad, el feminismo, la inclusión, etc. Entender la descolonialidad en tanto ejercicio *metateórico* sugiere reconocer que, “la colonialidad no es «aplicable», sino que ya exige siempre del pensamiento decolonial y de la renuncia a las regulaciones disciplinarias de las ciencias sociales o el pensamiento de las humanidades” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 118). Se trata de alterar las reglas a través de las que conocemos el mundo. Con esta premisa en mente, expondré algunas reflexiones que, en cierta medida, pueden atender a las interrogantes que dieron vida al panel de discusión “Descolonizar la descolonialidad”.

Si bien, desconozco las intenciones intelectuales y los móviles ético-políticos de los organizadores del evento para trabajar puntualmente en torno a esta premisa, resulta llamativo que, se nos invite a pensar a territorios heurísticos diferentes sobre el acto imaginativo —por lo menos así lo percibo— de descolonizar la descolonialidad. De este modo, se asume con cierta ligereza que el discurso de la descolonialidad se tiñe con regulaciones coloniales. No perdamos de vista que, muchos de los conceptos que utilizamos para denunciar un determinado problema, hacen parte de la misma estructura dilemática que intentamos alterar. Esta premisa postcolonial siempre ha de tenerse en mente. ¿Qué atributos, premisas epistémicas, compromisos ético-políticos y códigos ontológicos reproducen ciertos hábitos de pensamiento de orden colonial?, ¿el lema sobre el cual se nos convoca a reflexionar refleja una manifestación postmodernista amparada en sus clásicas políticas de todo vale, o bien, constituye un esfuerzo analítico que debemos asumir con altura de miras?, ¿estamos en presencia de una discusión netamente retórica o profundamente sintagmática?, ¿a dónde intentamos llegar con esta premisa?

Quise iniciar parte de este manuscrito con algunas notas que, desde mi posición teórico-política resultan de gran fertilidad para introducirnos en una perspectiva de pensamiento sofisticada que no admite ninguna clase de banalidad política o de pseudointelectualidad. Incluso, recupero algunas de estas notas y pasajes, con la firme intención de poner algo de luminosidad a preocupaciones mayores que observé desde mi humilde lugar de enunciación, cuando celebramos dicho panel. Una de las primeras preocupaciones es el vocabulario conceptual empleado por los interlocutores, puesto que, muchas de las palabras que dieron vida al ensamblaje discursivo del panel fueron redefinidas desde el siglo XVI en adelante a través de diversos marcos de conocimiento legitimados por Europa. Incluso, las formaciones disciplinarias desplegadas por cada uno de los participantes de la discusión manifiestan que, “el conocimiento eurocentrado se afirma al mismo tiempo que descalifica el vocabulario (y la lógica) de otras praxis de conocimiento y sistemas de conocimiento y creencias” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 118).

La tarea por la que fuimos congregados no alcanzo su propósito. Más bien, se suscitó un entrecruzamiento de conceptos, sujetos, territorios, proyectos políticos, teorías y compromisos éticos. Pero, a pesar de ello, ninguno de los esfuerzos contenidos respondió al lema central de la discusión. El ejercicio analítico requerido para interrogar si la descolonización es objeto de ciertas regulaciones (neo)coloniales, sugiere aprender a reconocer que, es necesario saber de qué y cómo desvincularse. Así como, clarificar cuáles son los imperativos —los que nunca son universales— de mayor trascendencia para comprender el funcionamiento orgánico de lo que indexamos a través de la etiqueta de descolonialidad. Ahora bien, si asumimos que,

[...] la descolonialidad es el ejercicio del poder dentro de la matriz colonial para socavar el mecanismo que la mantiene en lugar que requiere reverencia. Semejante mecanismo es epistémico y, por tanto, decolonial. La liberación implica desobediencia epistémica. La conciencia de la ilusión de la matriz modernidad/colonialidad ya no está en la conciencia de un héroe moderno (Neo) sino en la creciente sociedad política planetaria tomando su/nuestro destino en sus/nuestras propias manos. La decolonialidad ya no puede considerarse como representada por un héroe, la figura privilegiada en el imaginario individualista de Modernidad occidental. El equivalente de

Neo en *The Matrix* (la película) son las energías planetarias decoloniales globalmente dispersas que se interconectan en nuestras diversas historias locales, en el presente. La analítica decolonial tiene como objetivo comprender la formación y transformación de la matriz colonial de poder, de “comprender el pasado para hablar del presente” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 115).

Sabemos que el *corpus* de entendimientos que congrega la etiqueta “colonialidad” no necesariamente establece un punto de interconexión directa y activa con el conjunto de atribuciones multiposicionales que impone el colonialismo. La categoría “colonialismo” fue introducida en 1886 y sus atribuciones aluden al dominio colonial (Mignolo y Walsh, 2020), una praxis que acontece en la subyugación, en la dominación, en la castración de la existencia y de la consciencia del Otro. El control colonial se expresa a través del control directo e indirecto de prácticas de subjetividad, prácticas políticas, así como, de mecanismos de destrucción del conocimiento. Esta es la base del *modus operandi* de lo que Quijano (1989), denomino “colonialidad del poder”. El colonialismo es el complemento perfecto del imperialismo. Ninguno de ellos funciona por separado. Descolonizar la descolonialidad supone poner en evidencia cuáles de sus premisas logran realmente tomar distancia de los modos de conocer legados por la epistemología occidental moderna. Cualquier respuesta que pueda ofrecerse a favor de dicha empresa solo podrá resultar fértil en la medida que las respuestas emitidas tomen esta tarea como principio rector. “La modernidad no es un concepto decolonial, pero la modernidad/colonialidad sí lo es. La colonialidad muestra que todas las narrativas y las celebraciones de la modernidad son solo la mitad de la historia” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 117).

La colonialidad también ha consagrado un entendimiento ontológico de orden inventivo que procede mediante la transferencia de diversos regímenes ontológicos prefabricados que capturan a determinados grupos sociales y culturales sellando su devenir —implicando que el pasado esté de alguna forma presente: siempre es sinónimo de metamorfosis— y existencia en marcos predeterminados intencional e ideológicamente. Examinemos a continuación, algunas precisiones significativas que nos ofrece la posibilidad de contextualizar el sentido intrínseco de la descolonialidad. La descolonialidad como movimiento intelectual y político se juega la piel en la

consolidación de lecturas alterativas propias del entramado social, relacional, cultural, ético, político, económico, etc. Es, ante todo, un espacio de interconexión de diversas perspectivas de análisis. La descolonialidad es un complejo código ontológico y un entramado de relaciones cognoscitivas. ¿Cómo se traduce esto en la vida intelectual?

Una de las invocaciones de mayor trascendencia que asume la política intelectual y cultural de la descolonización, así como, su compromiso político es, promover una actitud indisciplinada en nuestra interacción con los modos de conocer el mundo y examinar sus nudos problemáticos. Tal invitación sugiere aprender a desconectarnos de los presupuestos epistémicos comunes a todas las disciplinas de estudio y campos de investigación que gobiernan los modos de conocer en Occidente. Descolonizar no solo es asumir una postura crítica, sino que, transformar la praxis humana a través de lo que Walsh (2020), denomina re-existencia. Tal modo de relacionamiento inscribe su función a través de la vida en comunidad. La descolonialidad no es una práctica académica, ni un método de investigación, ni una disciplina académica, ni mucho menos puede ser leída en términos de una tendencia disciplinaria, etc. Su introducción en las estructuras académicas sigue la lógica del sabotaje afirmativo propuesto por Spivak (2018).

Si bien, es fértil comprender sus articulaciones en términos de perspectiva intelectual de carácter disruptivo, así por lo menos, se refieren a ella, Walsh y Mignolo (2020). Al anclar sus propósitos en torno al calificativo “disruptivo”, ella misma se emancipa de la cuadrícula de inteligibilidad que hereda de la epistemología moderna. La descolonialidad es una perspectiva de pensamiento, un modo de relacionamiento y un compromiso ético-político que trasciende los confines ontológicos y políticos que regulan Occidente. Su pensamiento y acción se anclan en su praxis de vivir. Es esto, lo que desencializa la potencial pretensión universalista de carácter teórico-modernista encargada de establecer una dictadura acerca de cómo pensar a través de sus problemas de análisis, incluso, determinando cómo deben ser concebidos en términos conceptuales.

La descolonialidad bajo ningún término puede comulgar con la ecuación *es*, pues se volvería un sinónimo de normatividad del saber. Más bien, cristaliza una práctica específica al interior del marco analítico nombrado como modernidad/colonialidad/decolonialidad. La descolonialidad posee la

fuerza para visibilizar cómo la colonialidad se convierte en el lado más oscuro de la modernidad, es a través de tal reconocimiento que, es posible describir su función en términos de un nodo histórico-estructural-heterogéneo. La tríada modernidad/colonialidad/decolonialidad describe una constelación de motivos descoloniales diferentes.

Para Mignolo (2019), la descolonialidad fue engendrada por la modernidad/colonialidad, específicamente, a través de sus prácticas de resistencia a sus efectos en nuestros sistemas-mundos. Lo que es clave para anunciar que no puede haber modernidad sin colonialidad, incluso sostiene el semiólogo y teórico descolonial que, para acabar con la colonialidad es necesario acabar con las ficciones de la modernidad. Lo que Mignolo (2019), nos informa es acerca de la contraproducencia de instituir cualquier apelación a favor de la descolonización manteniendo intacto los dominios de operación de las macronarrativas de la modernidad⁴. En efecto, la modernidad “descolonialmente hablando, es una ficción, una construcción hecha por actores, instituciones y lenguajes que benefician aquellos que construyeron el imaginario y lo sostienen, a través del conocimiento y la guerra, medios militares y financieros” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 113). La descolonialidad en términos analíticos toma distancia de las formas de totalización del conocimiento. En tal cuadrícula de análisis, “totalización” y “totalitario” no son lo mismo.

Tampoco puede ser leída en términos de una teoría postmoderna caracterizada por el *todo vale*, cuya orientación sea la destrucción de las diversas macronarrativas que regulan los contornos de definición de Occidente. Descolonizar no sugiere atender un ordenamiento analítico que funde su actividad en el desechamiento de las macronarrativas proliferantes del corazón de la matriz colonial del poder (Quijano, 1989), sino que, exige aprender a evidenciar los aspectos que la postmodernidad invisibilizó. En efecto, el llamamiento al que nos conduce la descolonialidad no es otro que interrogar

[...] la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad para orientar la política decolonial y el trabajo (por qué); trabajando académicamente en el análisis conceptual y el cambio alejarse (desvincularse) de la epistemología occidental y participar en actividades no académicas, trabajo donde la epistemología occidental ha llegado a enmarcar subjetividades, educación, formas de comer, salud y convivencia destruida (cómo). Más específicamente, explicó cómo entiendo y

pongo en práctica la analítica de la colonialidad. e imaginar lugares decoloniales (Mignolo y Walsh, 2020, p. 108).

A pesar de tales intereses, Mignolo y Walsh (2020), señalan que, no existe un plan maestro para definir las articulaciones de este movimiento. No obstante, coexisten diversos significados y prácticas particulares en torno a tal etiqueta, “no hay ningún lugar privilegiado (étnico o sexual) desde el que afrontar la colonialidad” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 110). El pensamiento descolonial es un pensamiento fronterizo, de ahí, que consagre una opción ontológica, epistémica, ética y política. En líneas anteriores sostuve que, la colonialidad es un concepto descolonial según Mignolo (2019), como tal, emerge como un atributo constitutivo de la modernidad. Leída en esta dirección, el semiólogo argentino, señala que,

[...] sí la colonialidad es un concepto decolonial, debe ser el resultado de una política de pensamiento decolonial. La tautología aquí pretende enfatizar que la colonialidad (en el sentido específico que introdujo Quijano) es un concepto transdisciplinario: no surge de debates disciplinarios o interdisciplinarios específicos, sino de las experiencias vividas en América del Sur (Mignolo y Walsh, 2020, p. 115).

La descolonialidad inscribe sus propósitos y preocupaciones en el campo de la liberación, especialmente, existencial. Es una política cultural que lucha para erradicar toda forma de empobrecimiento existencial. La descolonialidad es en lo que se convirtió la invocación de resistencia efectuada en el marco de descolonización, consolidando un modo de conocer, una forma de habitar el mundo y existir y un modo de configurar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, es el llamamiento a transformar los principios sobre los que se construyó la ingeniería de la modernidad/colonialidad. Se trata de destruir el corazón de la lógica general de la colonialidad y, por tanto, de construir un modo de ver “lo que la modernidad desautorizó y con ello mostrar que la modernidad es la mitad de la historia ocultando y reprimiendo constantemente lo que no se ajusta a la realidad, a los imaginarios y a los deseos de los narradores que se legitiman en nombre de la ciencia, la política y la economía que proporcione garantías para el bienestar e intereses de los narradores” (Mignolo y Walsh, 2020, p. 118).

Contrapuntos: interrogantes sin respuestas

En esta sección, *intentaré* —hago uso del verbo transitivo, no automatista y de final abierto— introducir algunas respuestas *de-lo-posible* para cada una de las interrogantes que actuaron en términos de líneas de vertebración de las discusiones del panel. Hago uso del sintagma “interrogantes sin respuestas” para evidenciar no solo el déficit de estas, sino la incapacidad de las arquitecturas cognoscitivas para ofrecer una respuesta particularista que recupere y respete la especificidad contextual que dichas preguntas exigen. Observo de este modo, que, la confluencia de diversas piezas discursivas que se van tejiendo progresivamente desde diversas preocupaciones y problemas de orden contingentes. Son interrogantes sin respuestas al promover un juego de palabras, de posiciones móviles, consagrando una red de pensamientos de forma abierta e ilimitada.

La metáfora que mejor describe la forma en la que cada respuesta es elaborada es la del *pensamiento móvil*, algo que solo puede acontecer en la transformación y la heterogeneidad con el propósito de fomentar nuevos encuentros intelectuales. El hábitat de cada una de las respuestas es el espacio de la intersticialidad. Es en lo liminal donde proliferan otros regímenes de imaginación. Cada una de las preguntas son concebidas como ensamblajes imaginativos que contribuyen a *deformar* —hago uso de este verbo exclusivamente como sinonimia de transformación— nuestras tradiciones de pensamiento que informan nuestras prácticas y compromisos intelectuales en relación con la comprensión de la literacidad. Sabemos que, la literacidad se interesa por el estudio de la lengua escrita y sus alcances en diversos contextos. Es, justamente el marcador “diversos contextos”, lo que traza el peregrinaje donde, en el estudio de la lengua escrita, no hay una sola literacidad, sino muchas literacidades. Aquí, la forma adverbial “muchas” configura una red de entendimientos de orden ontológicamente relacionales, conectando múltiples formas existenciales singulares con territorios y comunidades también particulares. Las *muchas formas* de literacidad recuperan el sentido de la interexistencia.

Cada una de estas respuestas constituyen un juego filosófico⁵ donde ninguno de sus elementos se encuentra clavado en ninguna superficie particular. Son construcciones que escapan de la dictadura normativa proporcionada por la ecuación *es*: una vía de escape a la abominación del

estatismo. Como tal, cada una de las respuestas pueden leerse en términos de un proyecto inacabado, un conjunto de imágenes de pensamiento que se inscriben en torno a la lógica de una mesa de montaje, “una superficie de encuentros y posiciones pasajeras de manera arbitraria o problemática” (Bal, 2021, p. 6). A su vez, se convierten en imágenes de pensamiento que nos enseñan a mirar diversos objetos de análisis teniendo en cuenta las fluctuaciones del tiempo que vivimos. Se intenta, de este modo, (re)construir una conversación con dichos objetos. Considero necesario que, para iniciar cualquier discusión intelectualmente seria sobre la literacidad y su relación con los estudios del lenguaje a través del prisma de la justicia social, examinemos el papel de la colonialidad del lenguaje y de la Lingüística —esta última, junto con la Antropología Cultural constituyen dos de los dominios disciplinares por excelencia creados por el imperialismo, en su base encontramos el binomio raza⁶/lenguaje, atributo clave que derivó en el biocentrismo racial que dio paso al racismo lingüístico—, especialmente, el proceso inventivo de las lenguas.

Pregunta 1. ¿Cómo desde su formación y trayectoria investigativa ha contribuido para tomar un posicionamiento hacia el por qué reflexionar sobre descolonizar la descolonización y su relación con la justicia social?

Mi primer contacto con la descolonialidad surge cuando comienzo a dar vida al sintagma analítico ‘enredos genealógicos de la educación inclusiva’ (Ocampo, 2021; Ocampo, 2022), identificando que, una de las hebras que informan los contornos de definición de dicho territorio de análisis, procede de la descolonialidad. Esta relación solo es aparente cuando la problematizamos por fuera y más allá de su fracaso más exitoso: la educación especial. Quisiera advertir que, tomar la educación especial como inclusiva es condenarla a repetir su mismo fallo. Además, la educación inclusiva —mi principal campo de aplicación— y la descolonialidad comparten el mismo estatus: ambos constituyen proyectos de conocimiento en resistencia y proyectos políticos. Ahora bien, a efectos de esta intervención, quisiera focalizar en torno a las tensiones implicadas en la descolonización de la Lingüística en el Sur Global, otra de mis pasiones intelectuales.

Quisiera comentar que, además, otro punto de conexión de mi trabajo intelectual con la descolonialidad es, el estudio de la descolonización del

lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global (Ocampo, 2024). Mi tercer postdoctorado fue en esta sección del conocimiento. La Lingüística descolonial orienta su actividad para repensar el lenguaje en el mundo actual. De este modo, evita reducir su campo de interés a una cuestión exclusivamente pre-colonial o a la recuperación de lenguas indígenas, imponiendo a través de una operación crítica un multiculturalismo cosmopolitista. Es frecuente que las denuncias a favor de la Lingüística descolonial incurran este error, reposicionando el rescate de las lenguas indígenas como argumento central de sus agendas de investigación. El problema es mucho mayor a esta denuncia.

La lingüística descolonial trata de recuperar la naturaleza contingente del lenguaje. La descolonización del lenguaje y, en particular, de la Lingüística nos invita a superar las construcciones particularistas desprendidas del material ontológico de lo indígena. La obstrucción analítica que enfrentamos al transitar exclusivamente por esta senda, no es otra que, el reconocimiento de la imposibilidad misma de abordar los problemas actuales de múltiples grupos lingüísticos y culturales oprimidos. No olvidemos que, lo espinoso de la idea inventiva del lenguaje subyace en el propio ensamblaje metalingüístico de la Lingüística. Sumado a ello, la forma en que las ideologías lingüísticas locales han modelado los entendimientos sobre determinadas lenguas en poblaciones racializadas. Cada régimen metalingüístico construye un modo existencial singular y, por consiguiente, un mundo cultural, político y ontológico específico. La tarea crítica que enfrenta la Lingüística descolonial consiste en “comprender las interrelaciones entre los regímenes metadiscursivos, las invenciones del lenguaje, la historia colonial, los efectos del lenguaje, las formas alternativas de entender el lenguaje y las estrategias de desinvención y reconstitución” (Makoni y Pennycook, 2021, p. 8).

Cuando sostengo que el proceso de invención de los lenguajes constituyó un dispositivo crucial del proyecto imperial/colonial, no solo estoy refiriendo a las posibilidades socio-históricas y políticas sustentantes de tal proceso, sino al modo organizativo en que nuestros desempeños epistemológicos fueron predispuestos para enmarcar nuestras formas de relación con determinados idiomas. Esta es la base de lo que señalamos como *atributo colonial del lenguaje*, la forma en la que pensamos sobre un determinado tema. Por tanto, la invención del lenguaje institucionalizó un

modo singular de pensar sobre el lenguaje. Este es el nudo crítico de la ecuación. Lo que mayormente conocemos sobre nuestro propio lenguaje no es otra cosa que el régimen metalingüístico importado desde Europa hacia las Américas coloniales. De ahí, que nos enfrentemos a la imposibilidad de capturar una versión más amplia de nuestra lengua.

El proceso inventivo de las lenguas describe el nombramiento de dichas entidades, especialmente, formas denominativas de nuevos objetos, incluso, “la definición de lengua que uno elige depende del propósito que se tiene al identificar una lengua” (Makoni y Pennycook, 2021, p. 10). Visto así,

[...] La construcción de regímenes metadiscursivos para describir el lenguaje y los lenguajes tiene implicaciones tanto para el lenguaje (como capacidad general) como para las entidades lingüísticas. Es decir, aunque reconocemos que todos los humanos tienen lenguaje, la forma en que se entienden ambos sentidos del lenguaje se construye a través de una lente ideológica particular que depende en gran medida de regímenes metadiscursivos específicos y de los analistas. ‘locusfenunciación’ cultural e histórica (Mignolo, 2000:116). Estos regímenes metadiscursivos son significativos porque los lingüistas, quizás más que cualquier otro científico, crean los objetos de su análisis a través de la naturaleza y el tipo de regímenes metadiscursivos que implementan en su análisis (Makoni y Pennycook, 2021, p. 17).

Un meta-régimen lingüístico constituye un *corpus* de objetos imaginarios que logran afianzarse en nuestro aparato cognitivo a través de suposiciones específicas. La descolonización lingüística interroga la multiplicidad de comprensiones sobre el lenguaje a través de criterios de homogeneidad cultural y social. Se trata de desempaquetar las categorías lingüísticas, ideológicas y semiológicas con las que nos vinculamos a determinados temas de análisis de la lengua. La invención del lenguaje resultó crucial para cristalizar la estructura de desigualdad del mundo que habitamos. Lo que entra en contacto aquí, es la capacidad de las tecnologías lingüísticas de orden imperial/colonial para asentar una determinada forma de calidad social.

Descolonizar el lenguaje sugiere “comprender cómo el lenguaje puede entenderse de manera diferente en diferentes contextos” (Makoni y Pennycook, 2021, p. 19) y, con ello, promover una crítica más profunda que nos informe acerca de los errores interpretativos en los que la lingüística más canónica ha incurrido. Estos fallos se encuentran profundamente regulados a través de la autonomía y la sistematicidad sujeta a reglas de

comprensión promulgadas a través del *criterio de experto*, desconociendo el poder contextual de sus interacciones y agencias de sus usuarios.

Otro indicador crítico sobre el que organiza su actividad la Lingüística descolonial consiste en examinar, si “el concepto de lengua, tal como lo define la lingüística moderna ortodoxa, corresponde a algún objeto de análisis determinado o determinable, ya sea social o individual, institucional o psicológico. Sin tal objeto, sería difícil evadir la conclusión de que la lingüística moderna se ha basado en un mito” (Harris, 1990, p. 45).

La Lingüística descolonial inaugura su actividad a partir de la interrogación profunda de una red de supuestos científicamente injustificados. Se trata de resistirnos a abandonar el lenguaje. De incurrir en ello, sería una clara victoria para la Lingüística ortodoxa. Esta es una pretensión objetivista que nutre los desempeños epistemológicos de las denominadas Ciencias del Lenguaje, mientras que, las ideologías lingüísticas —de base antropológica— corresponden a la construcción local de las lenguas. Lo llamativo es que las ideologías lingüísticas no nos informan exclusivamente acerca de la naturaleza del lenguaje, sino que, conforman su red de inteligibilidad a través de condicionantes sociales, específicamente, sociopolíticas. Aprender a afrontar las diferencias lingüísticas en términos exclusivamente analíticos queda ejemplificada más acertadamente a través del pasaje que se expone a continuación:

[...] la naturaleza culturalmente específica de nuestros propios esquemas y busquemos nuevos modos de análisis que no adapten otras lenguas a un molde, sino que celebren y construyan sobre sus diferencias epistemológicas. Si bien la (socio)lingüística pluralista y la lingüística aplicada se centran en las diferencias lingüísticas, no abordan la preocupación metadiscursiva de cómo entendemos la diferencia lingüística, evitando de ese modo un compromiso con las formas en que la lengua Como sostienen Branson y Miller (2000; este volumen), el problema de muchas lenguas previamente descartadas como no lenguas (dialectos, lenguas de signos, criollos) es que han tenido que someterse al aparato regulador de la lingüística para alcanzar el estatus de “lenguas reales”. “La posibilidad de comprender la lengua de manera diferente, desde la perspectiva local de los usuarios de esas lenguas de signos, dialectos y criollos, queda así descartada al incorporar las lenguas al paradigma universalista al que ya se han asignado similitudes y diferencias [...]” (Makoni y Pennycook, 2021, p. 23).

La raciolingüística nos informa cómo determinados grupos al traducirse en singulares identidades culturales se ven afectados por ideologías raciolingüísticas específicas, informándonos que, “las variedades lingüísticas

no son solo listas de características que pertenecen a una «raza» determinada” (Alim, 2021, p. 2). Las maneras en que cada hablante se traduce en una determinada figuración identitaria nos indica cómo son empleados los recursos lingüísticos de cada hablante, pues, son estos procesos, los que, dan vida a patrones específicos de identificación. No siempre los proyectos raciolingüísticos a los que adscribimos o devenimos, resultan del todo conscientes para sus adherentes. Se trata, además, de ser conscientes del repertorio de recursos lingüísticos que son empleados por cada hablante en su proceso de devenir a través de una determinada identidad racial.

Al traducirnos estamos interactuando con un terreno de orden contingente que exige que aprendamos a habitar lo que significa construir nuestra existencia a través de una identidad racializada. El neomaterialismo ha sido enfático al denunciar cómo determinados grupos culturales son capturados por regímenes ontológicos prefabricados, sellando de este modo, su devenir. Esta es la base del mimetismo coercitivo. Al ingresar en un régimen ontológico previamente determinado, se transfieren a cada figuración existencial unos modos particularistas de la subjetividad que actúan en términos esencializadores, sellando la experiencia de determinados grupos a través de un régimen normativo de la diferencia. Esta operación acontece en la intimidad de lo que Sharma (2019), denomina: *sistemas culturales específicos de representación simbólica*.

La raciolingüística nos informa cómo a través del lenguaje tienen lugar diversos procesos de opresión a través de un sistema de contraposición del ser. Nos informa, además, acerca de la intersección política entre raza y lenguaje, reconociendo que, ambos procesos se construyen mutuamente. Es así como se construye “un nuevo campo de la raciolingüística que se dedica a entender los diversos métodos de análisis lingüístico para formular y responder preguntas críticas sobre las relaciones entre lengua, raza y poder en diversos contextos y sociedades etnoraciales” (Alim, 2021, p. 3).

Uno de los objetivos cruciales de la raciolingüística consiste en ser conscientes de las formas complejas, en las que, en la actualidad, opera el racismo lingüístico. Es importante, promover una analítica que documente la multiplicidad de relaciones de poder que atraviesan dichas prácticas desde un punto de vista *neomaterialista*, focalizando cómo la lengua deviene en un sistema de inter-mediación e inter-comprensión entre la historia, la

contingencia de las estructuras que nos toca habitar, la política de los afectos y la matriz mutante de poder que condiciona nuestras relaciones sociales y lingüísticas hoy. Se trata de comprender cómo nuestra sociedad se encuentra profundamente estructurada a través de *patrones interespecíficos del poder* que condicionan la lengua y degradan el material existencial de grupos contruidos al margen de la historia.

El problema se torna mucho más espinoso, cuando, sostenemos que, la raza es algo que no podemos alterar con facilidad. En esto, subyace la contingencia de la postracialidad, atributo ontopolítico que sostiene que la raza es algo no relevante, aún más, cuando nos enfrentamos al reconocimiento y a la interacción de identidades raciales ambiguas. En este punto, la edificación de conocimientos tiende a desmoronarse. La raciolingüística es el resultado de las intersecciones críticas entre raza, lenguaje y cultura, es un terreno de investigación que conecta estratégicamente en sus análisis a la sociolingüística y a la antropología lingüística. Otro de sus propósitos consiste en “explicar las diferencias entre las personas y, con ello, revelar la realidad (y la irrealdad) de la raza” (Alim, 2021, p. 4).

Pregunta 2. ¿Cuál es la relación entre literacidad, estructuras políticas, justicia epistémica, la democracia y la justicia social?

La literacidad es un territorio atravesado por posiciones diferentes, por múltiples conceptos, teorías, perspectivas de análisis, metodologías y definiciones ontológicas, las que documentan la copresencia de diversas microprácticas sociales y culturales que entran en contacto cuando se activan la agentividad de la lectura y la escritura en un marco social específico. En su acepción más global, describe una red de actuaciones acerca de lo que la gente hace al leer. De este modo, las habilidades lingüísticas de leer y escribir constituyen “formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias” (Zavala, 2008, p. 71). La literacidad es una práctica social. A diferencia de la versión más ortodoxa de los estudios de la lectura y la escritura, la literacidad estudia lo que la gente hace con la multiplicidad de textos en actividades sociales y culturales concretas. Todo aquello que leemos se inserta en los diversos espacios de nuestra vida. Es algo que se localiza en la interacción social, en la acción relacional de nuestros propios ejes convivenciales involucrando un cierto estilo de

transaccionalidad en nuestros modos de habitar el componente interexistencial de la alteridad. Aquí, el sufijo “-idad” descentra el carácter normocéntrico de la diferencia atendiendo a su naturaleza en permanente mutación. Este sufijo es indicativo del acto más profundo de la alteridad al reconocer que, todo cuanto existe acontece a través de un acto de interexistencia, o bien, nadie existe en el vacío, sino que, a través del Otro. De acuerdo con Villegas (2024), la *alter-acción* es una reacción “ante el cromatismo, el tokenismo (simbolización) y la guetificación (falta de reconocimiento a las diásporas internas) del multiculturalismo” (p. 649). La literacidad es también, una manifestación de la dimensión política subyacente a dicha actividad.

El estudio de la literacidad involucra una relación tripartita: habilidad, práctica social y discurso. De este modo, el estudio académico de la literacidad inscribe sus objetos como atributos “situados sociohistóricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en el seno de instituciones establecidas, con unas relaciones de poder determinadas” (DiNle/RIUL, 2024). Los Nuevos Estudios sobre Literacidad conciben a la lectura como una práctica social contextualizada. De este modo, “en la cultura escrita actual se dan prácticas más dominantes, visibles e influyentes que otras, pero ello se debe a factores de orden cultural, económico, etc. Se trata de que la investigación etnográfica («inspección del paisaje lector») saque a la luz todos estos fenómenos para ver de qué modo influyen en la formación de los lectores” (DiNle/RIUL, 2024).

Si la naturaleza de la literacidad se encuentra social y culturalmente localizada, esta, a su vez, afecta al funcionamiento de las estructuras políticas, los entendimientos acerca de la justicia epistémica, la democracia y la justicia social. No olvidemos que la naturaleza interactiva, contextual y transaccional que subyace en la propia lectura es la responsable de habilitar el vínculo activo con el ejercicio de la ciudadanía; y nos invita a ingresar en una singular relación sociopolítica que no se reduce exclusivamente al estatus de votantes, sino que, es el acto inmersivo de entrar en la profundidad de las relaciones estructurales que crean matrices de pensamiento específicas.

Al concebir el vínculo subyacente a la acción copulativa “lectura y ciudadanía” como un atributo clave de los procesos de inclusión, observo la

posibilidad de colocar en relación las múltiples preocupaciones heredadas a través de la justicia epistémica, la democracia y la justicia social, aunque, debo advertir que, la justicia epistémica es una perspectiva de naturaleza descolonial que, busca analizar cómo a través de los diversos marcos de conocimiento implicados en el estudio cultural y social de la lengua han contribuido a marginar y/o violentar a determinadas explicaciones, concepciones y construcciones cognoscitivas. Esta es la base de lo que en el pensamiento de Foucault (1965) y Spivak (1988), conocemos bajo el sintagma de “violencias epistémicas”.

Una opción viable de reparación reside en la proposición de Sousa (2009), denominada “hermenéutica diatópica”. Analítica y metodológicamente, esta es una invitación a colocar en un plano de igualdad —de ser posible— diversas clases de saberes, incluso, muchos de ellos, intraducibles por los marcos ontológicos occidentales. Sin derecho a dudas, el interés de esta pregunta no es otro que, ontológico. Dispongo tal observancia con la finalidad de señalar que, la justicia epistémica por sí sola, no cumple su propósito, necesita de cristalizar un marco de inteligibilidad de justicia ontológica, con el propósito que, la multiplicidad de modos de conocer las formas culturales y lingüístico-comunicativas de grupos particulares, examinen los conocimientos que construyen los regímenes ontológicos que se prefabrican y traducen a determinados grupos culturales, arrastrándolos hasta su centro crítico y, de este modo, sellando su devenir existencial. Este es el desafío que enfrenta la justicia ontológica: encontrar otros criterios de legibilidad para leer el material de autenticidad que describe la experiencia de tales grupos. Todo ello, permitiría asumir un proceso de alfabetización situada, atendiendo a la dimensión política de la lectura. Lo político de esta, es lo que hacemos con la literacidad. Se trata de un acercamiento ecológico de la lengua escrita, atributos que no siempre son reconocidos en el discurso hegemónico de la literacidad. La literacidad es el estudio de las relaciones de poder y como tal, sus tensiones varían de un contexto a otro.

Pregunta 3. ¿Cómo se relacionan la cultura escrita, la justicia social y democracias, y hasta qué punto la literacidad es compromiso de justicia social?

El sintagma “justicia social” se ha convertido en una especie de lugar común al interior de los debates sobre educación en la contemporaneidad. Situación

similar experimenta la categoría de “educación inclusiva”. Tal invocación se encuentra presente en alocuciones políticas con un uso desmedido, laxo y cargado de un efecto nutricional de ambigüedad, especialmente para cristalizar tales advocaciones en sus proyectos políticos específicos. También, es común encontrarlo en documentos normativos de todo tipo. Todo ello, la describe como un relleno en las discusiones académicas y políticas, posee una alta frecuencia discursiva, pero, una escasa dimensión sintáctica, esto describe que el término se emplea sin pensar de verdad en su significado, otorgando exclusivamente un toque progresista, pero no, un verdadero compromiso con los problemas que dice abordar. Esta es la lógica del tráfico de promesas vacías a las que hoy atendemos. Con esta advertencia en mente, examinemos las interrelaciones que se explicitan en el interrogante.

La cultura escrita se inserta en una serie de contextos de producción, específicamente, denota una relación estratégica con lo político, lo social y lo cultural, específicamente, estos tres atributos la inscriben al interior de las prácticas educativas como un propósito central. No obstante, los circuitos de desarrollo de la cultura escrita demuestran una complicidad con los proyectos imperiales/coloniales, específicamente, a través del metarégimen discursivo de nuestra lengua. A través de este, se materializa un aparato inventivo que sirve de complicidad con la reproducción de la cultura dominante.

Ontológicamente, las tensiones que se desprenden de la cultura escrita son sobrevaloradas a través de un *corpus* de convenciones lingüísticas particulares implicadas en una determinada situación social. Este interés normativo es propiedad de los enfoques de gramática-traducción. En estos enfoques el móvil rector consistía en asumir que, el aprendizaje de la lengua se circunscribía exclusivamente al aprendizaje de la gramática. Esta es la base del método comunicativo inspirado en la herencia precientífica en el estado de las lenguas en Europa, especialmente, introducidas a través de las lenguas romances y por su ideal de perfección lingüístico-comunicativa. Usar correctamente la gramática era —y lo es, hasta el día de hoy— símbolo de prestigio social. Posteriormente, la perspectiva estructuralista impulsada por Saussure (1916), corresponde a lo que se conoce como etapa científica de la lengua, en ella, la lengua es definida como una estructura abstracta que opera en oposición al habla. Es con Chomsky (1957) que la lengua queda investida en términos de un objeto —exclusivamente matemático—

independiente del contexto de uso. Con la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada, la lengua desplaza sus significantes que la inscriben en términos de ideal normativo, para atender a sus dimensiones sociales y culturales. Es en el marco de las relaciones complejas que se inscribe la Sociolingüística, privilegiando nuevas dinámicas territoriales. Esta es la base de una ontología relacional, una propuesta crucial para los Estudios del Lenguaje en el Sur Global. Vista así, reconoce que, “el territorio es entonces también un lugar que se construye en el espíritu de los hablantes, y que los conecta de maneras diferentes para garantizar su supervivencia” (Alandia, 2019, p. 212).

Pregunta 4. ¿Debemos como sociedades y gobiernos convertir en agenda política la llamada justicia epistémica?, ¿cómo hacerlo sin caer en reduccionismos y radicalismos improductivos?

No estoy seguro que los gobiernos de nuestra región tengan total claridad y profunda convicción acerca de construir una agenda política articulada a partir de lo que conocemos bajo la etiqueta de “justicia epistémica”. El caso específico de los gobiernos progresistas —que no es lo mismo que el auténtico aseguramiento del progreso— en Latinoamérica ha demostrado que su llegada al poder, depende, en gran medida, del secuestro de buena parte de los discursos críticos y proscritos del mundo contemporáneo, entre ellos, el feminismo, la interculturalidad crítica, el diálogo interseccional, las luchas descoloniales, la inclusión, la justicia social, etc.; todo esto, materializado a través de propuestas con especial atención en la denuncia de un sistema heteropatriarcal de orden opresivo, sexista, racista y clasista; y olvida cómo las estructuras que intenta transformar son el resultado de diseños estructurales, culturales, ético-políticos y coexistentiales, que constituyen discusiones reguladas con los mismos conceptos que generan el problema.

Dicho de forma sencilla y directa, lo que hacen estos gobiernos es capturar una constelación de discusiones de orden estructurales-heterogéneas-históricas-relacionales-políticas y denunciarlas con los mismos conceptos que configuran el problema que denunciamos. Así, las grandes problemáticas de múltiples colectivos construidos al margen de la historia o poblaciones subalternizadas, son empleadas por una mera conveniencia política que se traduce en la captura evanescente de sus necesidades con el objeto de traducirse en el incremento de votos. Empleo la

forma adjetival “evanescente”, puesto que, sus políticas de trabajo son incapaces de asumir un posicionamiento claro respecto de las necesidades vitales de dichos grupos. Estamos en presencia de un efecto exclusivamente de *banalización del quehacer del pensamiento crítico* traducido en políticas y retóricas sin efectos claros a nivel de lo sintáctico. Lo preocupante en lo relativo a los diseños existenciales es que, no existe una intención directa por alterar el orden de los significados. Esta es la base de un cambio de orden sintáctico: modificar las estructuras, alterar los significados y fracturar lo sensible.

Con profunda tristeza, observo que, cada uno de los gobiernos progresistas en la región, han contribuido a incrementar la banalización de problemas estructurales-históricos-relacionales de gran trascendencia para diversos grupos sociales, y con ello, ha debilitado el potencial de la academia —la cual, hasta cierto punto, ha sido cómplice de sus actuaciones— al mostrar una actitud excesivamente pasiva y acrítica respecto de las distorsiones de determinados objetos de análisis donde sus agendas han incurrido. Una cosa es mostrar sensibilidad respecto de un *corpus* de fenómenos que nos incomodan, perturban e irritan profundamente —Hite (2016), llama a tal reacción “perturbación empática”— y otra, muy diferente, es distorsionar, banalizar y tergiversar los entendimientos más relevantes de proyectos políticos y de conocimiento en resistencia claves para avanzar hacia un cambio social positivo. El problema de todo ello, es el contexto de recepción que se cristaliza entre los ciudadanos, el que, en ocasiones, solo avanza hacia la polarización, la confusión y la ignorancia, pues, sus preocupaciones son informadas por meras caricaturas y clichés, perpetuando el *statu quo*, ahora, a través de los proyectos que buscaban atacar el corazón de dichos problemas. Creo que queda bastante claro que, el daño que han hecho este tipo de gobiernos a décadas de producción del conocimiento.

El problema de los gobiernos progresistas no es solo su profunda ignorancia disfrazada por algunas categorías cooptadas desde el pensamiento crítico, sino, es la ausencia de inteligencia social para articular un discurso críticamente transformador a través de la justicia, la equidad y la igualdad. Son incapaces de reconocer la inexistencia de arquitecturas cognitivas para garantizar que sus agendas políticas encarnen favorablemente dichas apuestas. Lo llamativo es que, en sus campañas

hiperutilizan la crítica al diseño estructural del sistema, sin emitir referencias directas acerca de cómo transformar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, responsables de que dichas relaciones tengan lugar. A ello se suma, el anacronismo improductivo de efectuar referencias explícitas a procesos históricos de carácter global, específicamente, europeos, como son, los acontecidos por los regímenes totalitarios para apoyar sus denuncias sobre problemas locales. Resulta llamativo que con escasa referencia se mencione a intelectuales indígenas que han contribuido notablemente en la región. No hacerlo es un claro síntoma de no comprender las luchas y los posicionamientos que dicen habitar; en suma: un acto de injusticia epistémica.

Los proyectos de conocimiento en resistencia y los lenguajes críticos no son un juego, hacen mucho más que esto. Poseen la capacidad de responder estratégica y con pertinencia cultural a las demandas de múltiples grupos sociales. Las discusiones que hoy se enfrentan en Latinoamérica son incapaces de resolver los problemas que se discuten. Lo cierto es que los proyectos políticos que defienden, están agotados en su función histórica y, este atributo, se convierte en el punto de interés de la captura de los lenguajes críticos, pues, a través de ellos, logran regenerar, en cierta medida, algunos atributos de mayor relevancia de sus agendas.

Finalmente quisiera resaltar que, la *justicia epistémica* como móvil analítico ocupa una buena parte de la obra de Boaventura de Santos Sousa, específicamente, lo relativo a su Epistemología del Sur. La *justicia epistémica* es una de las principales luchas a favor de la descolonización del conocimiento, su orientación central consiste en otorgar marcos de legitimidad analítica a otros modos de conocer problemas comunes en nuestras sociedades que, históricamente han sido relegados a un estatus de inferioridad a la luz de los axiomas sancionados por la academia euroamericana. Este es el llamamiento efectuado por Sousa (2009), respecto de la necesidad de cristalizar prácticas de producción del conocimiento en un mismo plano de igualdad. A esto, el exegeta portugués llamó “hermenéutica diatópica”.

La justicia epistémica por sí sola no existe, existe en interrelación con que llamo “justicia ontológica”, pues, cambiar los marcos de producción del conocimiento, resignificarlos y darles un nuevo esquema de validación resulta, hasta cierto punto, improductivo, puesto que, sin ofrecer una nueva

cuadratura de resignificación existencial de determinados grupos culturales. El problema de occidente es que, trabaja sobre la superficialidad del material ontológico de múltiples grupos sociales.

El interés en la superficialidad de la experiencia existencial del Otro es la base estratégica del binarismo ontológico y, especialmente, de los modos de singulares regímenes ontológicos prefabricados que operan capturando la experiencia el devenir de múltiples grupos. A través de la justicia epistémica se inicia un proceso de un doble impulso de creatividad que busca evitar la proliferación de nuevas formas de producción del conocimiento que reduzcan a determinados sujetos en objetos de conocimiento —objetualización del otro—, esta lógica se traduce en muchas *políticas de la diferencia* en términos de producción de *abyectos de conocimientos* y, con ello, se perpetúan diversos marcos de opresión estructural y relacional.

La justicia epistémica combate los “actos de exclusión en la ciencia, representaciones históricas distorsionadas, o ser injustificadamente desacreditado en las contribuciones epistémicas y científicas” (Bustos, 2021). Nuestro Sur necesita de la cristalización de una plataforma de solidaridad creativa y de resistencia que nos permita combatir contra las múltiples imposibilidades que enfrentan determinados grupos al momento de producir otros conocimientos. No estoy avalando la presencia de políticas de *todo vale*. Más bien, informo acerca del deseo de contrarrestar las expresiones que busquen anular “la capacidad de un sujeto para transmitir conocimiento y dar sentido a sus experiencias sociales” (Fricker, 2017, p. 86). Finalmente, quisiera sostener que, la descolonización no es necesariamente un atributo que garantice por sí sola la justicia social, aunque explicita un sólido compromiso con ella.

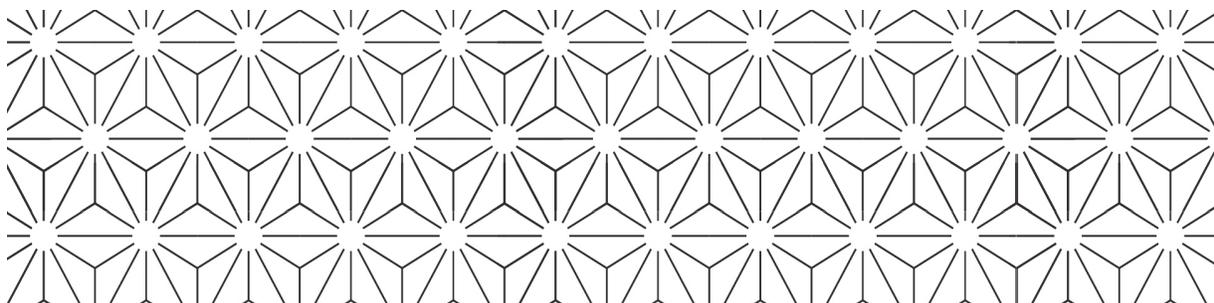
Referencias

- ALANDIA, P. (2019). *Construyendo una sociolingüística del sur: reflexiones sobre las lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. Aby-Yala Ediciones.
- ALIM, S. (2021). *Introducing. Raciolinguistics Racing Language and Linguaging Race in Hyperracial Times*. En Alim, S., Rickford, J. y Ball, A. (Eds.). *Raciolinguistics*. (pp. 1-30). Oxford University Press.
- BAL, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- BUSTOS, A. (2021). *Justicia epistémica: la preocupación por un conocer más justo y ético*. Recuperado el 07 de enero de 2024 de: <https://revistacomun.com/blog/justicia-epistemica-la-preocupacion-por->

[un-conocer-mas-justo-y-etico/](#)

- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- DINLE/RIUL. (2024). *Nuevos Estudios de Literacidad*. Recuperado el 07 de enero de 2024 de: <https://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Nuevos%20estudios%20de%20literacidad>
- FOUCAULT, M. (1965). *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*. Random House.
- FRICKER, (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.
- HARRIS, R. (1980). *The language makers*. Cornell University Press.
- HITE, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática y la política en los espacios de la memoria en Chile*. Museo de la Memoria.
- MIGNOLO, W. (2019). *Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human?*. En McKittrick, K. (Ed.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp. 106-124). Duke University Press.
- MIGNOLO, W. Y WALSH, K. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- MUFWENE, S. (2006). *Race, racialism, and the study of language evolution in America*. https://mufwene.uchicago.edu/publications/RACE_RACIALISM_LANGUAGE_EVOLUTION.pdf
- OCAMPO, A. (2021). *Inclusion as a knowledge project in resistance*. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, x(26), 27-67.
- OCAMPO, A. (2022). *Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción*. *Revista Educação em Foco*, 27, 1-22.
- OCAMPO, A. (2024). *Descolonizando la Lingüística en el Sur Global*. Fondo Editorial CELEI.
- PENNYCOOK, A. Y MAKONI, S. (2021). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
- QUIJANO, A. (1989). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Sociedad y política Ediciones.
- SANDOVAL, C. (2002). *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.
- SAUSSURE, F. (1916). *A course in general linguistics*. Open Court.
- SOUSA, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores/CLACSO.
- SHARMA, N. (2019). *Strategic Anti- Essentialism: Decolonizing Decolonization*. En McKittrick, K. (Ed.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp. 164-182). Duke University Press.
- SPIVAK, G. (1988). *¿Puede hablar el subalterno?* *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- SPIVAK, G. (2018). *Conferencia de inauguración*. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- VILLEGAS, I. (2024). *Algunos conceptos clave para leer a y con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina*. En Ocampo, A., Vercellino, S. y Arciniegas, M. (Comps.). *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. (pp. 646-680). Fondo Editorial CELEI.

- ¹ Este texto continúa la reflexión surgida de la intervención efectuada por invitación el día viernes 06 de octubre de 2023, en el Panel titulado: “Descolonizar la descolonialidad y su relación con la justicia”, en el marco del III Congreso Internacional de Literacidad: entramando conocimiento, cultura y justicia, organizado por el itrali, Instituto Transdisciplinar en Literacidad, de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México.
- ² Este sintagma de análisis fue introducido por Ocampo (2017), durante la elaboración de su tesis doctoral, desarrollada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (ugr), España.
- ³ Alusión a la filosofía acontecimental de Badiou.
- ⁴ En adelante, sus significantes la describirán en términos analíticos como un conjunto de narrativas. La modernidad se caracterizó por afianzar un complejo escenario estratégico de orden biopolítico y de homogenización.
- ⁵ Cuando ofrecemos una determinada respuesta entramos en contacto con las tradiciones de pensamiento que nutren nuestros desempeños epistemológicos o formas de pensar acerca de un determinado fenómeno, de este modo, entra en contacto nuestra memoria epistémica, la que puede ser concebida como una actividad, como algo que hacemos. Cada una de estas respuestas consolidan una forma específica de narrar, sus recuerdos no son unitarios. Al narrar estas respuestas, diversos conceptos entran en contacto y, por consiguiente, la teoría se transforma. Al narrar focalizamos y con ello, asumimos cómo la lengua modeliza nuestra visión y forma de ingresar en determinados problemas de análisis.
- ⁶ Con frecuencia, la categoría de raza es invocada en los estudios del lenguaje para documentar diversas prácticas de violencia ontológica, o bien, un determinado comportamiento sociolingüístico. El problema es que la Lingüística ha dado por sentada las definiciones convencionales sobre la raza, sellando estratégicamente, buena parte de sus horizontes existenciales. Habitualmente, el error en el que ha incurrido la Lingüística y sus dominios específicos ha sido situar los entendimientos de la raza al interior de un conjunto de regímenes ontológicos prefabricados, anclando las posibilidades de cada figuración existencial a un régimen ontosemiológico específico, el que, en la mayor parte de los casos, establece condiciones de subordinación y diferencialismo social. El entendimiento que más ha primado en los estudios del lenguaje, es el que inscribe a la raza en términos de un significante exclusivamente biologicista. Es, por esta razón, que Mufwene (2006), advierte sobre la necesidad de asumir que, tanto “la práctica tanto de la sociolingüística como de la lingüística genética puede mejorar si adoptamos la concepción de raza de biólogos y antropólogos” (p. 2).



Cómo decolonicé mi propia percepción sobre la literacidad ¹

PETER SMAGORINSKY

La noción de literacidad ha cambiado bastante desde que me convertí en maestro de inglés a mediados de los 70s —es decir maestro de literatura, composición y estudios de lenguaje en idioma inglés en nivel bachillerato. En ese entonces, “literacidad” [o “alfabetización”], era un término cuya etimología estaba basada en las *letras*, haciéndola un término generalmente para caracterizar la lectura y la escritura de textos impresos. Mucho antes de eso, en EE.UU. se consideraba letrada a una persona cuando podía firmar con el carácter “X”. Las expectativas han crecido desde entonces. La definición de literacidad ha crecido también, extendiéndose más allá de los textos alfabéticos para referirse a la competencia en cualquier sistema de grafías. Ese desarrollo ha sido benéfico para los estudios de literacidad al extender la noción de texto (Smagorinsky, 2001), pero ha producido una consecuencia que necesita ser reconocida: la importancia de la primera noción de literacidad [alfabetización], ocupada de la lectura y escritura alfabética.

Cuando estaba en la escuela y durante mi carrera como maestro de bachillerato, la literacidad [alfabetización] tenía el objetivo de leer y escribir textos alfabéticos y eso era todo. Yo podía hacer ambas cosas con fluidez, así que esa definición tenía sentido para mí. Se podría decir que fui colonizado por los valores de una sociedad que valoran la alfabetización impresa sobre la fluidez en otros sistemas de grafías. A lo largo del tiempo, fui persuadido de que un enfoque estrecho en textos escritos era discriminatorio para estudiantes que venían de otras culturas en las que se valoraban otras formas

de expresión. Me gustaría compartir algunas de las cosas que sucedieron en el trayecto que me hicieron pensar que ser letrado podría significar más que saber cómo involucrarse con el texto impreso. Al mismo tiempo, con frecuencia me preocupa que la gran expansión en multiliteracidades pueda distraer la atención de la lectura y escritura de textos alfabéticos, que en algún momento fueron el centro de los entendimientos de la literacidad y que continúan siendo un aspecto crítico de ser un ciudadano informado para muchas personas.

La primera vez que trabajé con “Letras para Volar”, la crisis que enfrentaban sus creadoras era una falta de hábitos lectores o de bajo desempeño con textos escritos entre los mexicanos. La falta de alfabetización en la forma de no poder decodificar letras y palabras era el problema, y los programas y la maestría desarrollados por “Letras para Volar” auspiciado por la Universidad de Guadalajara fueron diseñados para tratar lo que, una serie de evaluaciones determinaron, era un problema nacional. Al mismo tiempo, la educación en literacidad empezó a tomar un giro semiótico que amplió las definiciones para incluir sistemas de signos no verbales: notaciones musicales, textos gráficos, coreografías de danza, y mucho más, con frecuencia por medio de dispositivos electrónicos, pero también con medios tan antiguos como el dibujo. Por lo tanto, un reto de nuestros esfuerzos en “Letras para Volar”, se relacionaba tanto con reconocer el potencial de comunicación de otros sistemas de símbolos, al tiempo que se crean también nuevas maneras para que los mexicanos pudieran tener un mayor acceso y avance en términos del texto escrito. Tanto los sistemas de signos escritos y no escritos desempeñan un papel de gran importancia en la mayoría de las culturas, especialmente en naciones avanzadas en cuestiones de tecnología. De tal forma que, el impulso original de “Letras para Volar”, al enfocarse en textos alfabéticos, tiene competencia con otras formas de literacidad. Es imperativo para los maestros de lectoescritura [literacidad] tomar en cuenta tanto las literacidades impresas como las no impresas, y decidir que, si se enfatiza una por encima de la otra, se crean conflictos; si se hace, ¿cómo se hará? y si se encuentra un cómo; entonces, ¿qué se hará al respecto?

Pero regresando a mi etapa inicial en la enseñanza. Temprano en mi carrera, una de las preparatorias donde di clases desarrolló un programa que llamaron “Speech” [Discurso/Habla], que incluía maneras performáticas de

comunicarse por medio de la palabra hablada. Estas maneras incluían interpretaciones orales de poemas, interpretaciones dramáticas de historias con vestuario y utilería, improvisaciones interpretativas, maneras efectivas para hablar en público, y demás actos comunicativos más allá de la simple lectura y escritura. En este sentido, la escritura se reinterpretó como *composición*, de manera que, crear una lectura literaria artística se consideraba como parte del trabajo del maestro de Inglés (ver Smagorinsky, 1995).

Algunos años después, encontré la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), la cual abrió mis ojos a un entendimiento más semiótico de la comunicación (Smagorinsky, 1991a). Gardner enfatizó sobre como las escuelas están atoradas en una senda que lleva a los resultados de exámenes y a una estrecha concepción del pensamiento centrada en las letras y los números, acompañada de un enfoque racional más que emocional que descartó otras maneras de interpretar el mundo. El interés de Gardner en el arte influenció su afirmación de que las personas, a lo largo de la historia, se han expresado de distintas maneras; muy pocas de ellas se encuentran presentes en las escuelas de EE.UU.

La teoría de las Inteligencias Múltiples abrió para mí una ventana a la Semiótica. Esto expandió mi apreciación de las muchas maneras de conocer e interpretar el mundo, y de compartir esas impresiones y ese entendimiento con otros (Smagorinsky, 2009a). Así fue el inicio, pero no el final de mi pensar sobre este tema, ya que me vi inmerso en lecturas semióticas (p. ej. Cope y Kalantzis, 2000; Lotman, 1974; Suhor, 1984) las cuales me llevaron aún más lejos hacia las literacidades múltiples, la multimodalidad y otras maneras de caracterizar las muchas maneras de involucrarse con el mundo disponibles para las persona, incluyendo aquellas sociedades donde la escritura no está en un primer plano, como algunos lugares de México (Jiménez-Ottalengo, 1986; Knowlton, 2015). Antes de empezar a leer sobre las Inteligencias Múltiples y la educación semiótica, como maestro, había desarrollado la idea de que los niños podrían entender el significado de un poema al *dibujar* sus elementos para que pudieran ver las relaciones entre ellos de mejor manera. La lectura de la teoría semiótica me ayudó a ver qué estaba haciendo algo más que dar una estrategia de usar dibujos como base para su escritura. Estaba expandiendo el currículo mismo al incluir más

sistemas de símbolos para que los estudiantes lo utilizaran en su incursión a la literatura.

Después de escribir una disertación para mi doctorado donde estudié cómo responden los estudiantes a diferentes maneras de enseñar escritura (Smagorinsky, 1991b), uno de mis primeros programas de investigación trató de estudiar cómo los estudiantes de bachillerato interpretaban la literatura por medio del arte, la danza, la música, el drama y por otros medios (p. ej. Smagorinsky y Coppock, 1994, 1995a, 1995b). Me di cuenta de que los estudiantes atravesaban por muchos de los que llamamos *procesos de escritura*: al decidir un medio de interpretación, al planear su trabajo, al redactar los guiones de improvisación, al trabajar en ellos y revisarlos, y al crear un producto final. También había diferencias, especialmente entre aquellos que hablaban mientras trabajaban, pero que no incluían palabras en sus composiciones. En su lugar, realizaban dibujos, presentaciones coreográficas de las acciones de una historia, escribían y actuaban en interpretaciones dramáticas, componían pistas musicales para reflejar la acción de una historia, y producían muchos otros tipos de textos. Con frecuencia estos textos incluían interpretaciones de una historia que se mezclaba con eventos y emociones de sus propias vidas.

También estudié clases a lo largo del currículum escolar, y encontré que, en varias de ellas, el texto impreso quedaba subordinado a la producción de otro tipo de textos. Los estudiantes de una clase de diseño arquitectónico, por ejemplo, produjeron dibujos de casas que algún día les gustaría ocupar, lo que les permitió combinar sus diseños con sus propias preferencias de estilos de vida (Smagorinsky, Cook y Reed, 2005), también analicé alumnos que diseñaban ranchos para caballos para un curso de agricultura e interiores de casa para un curso de economía (Smagorinsky, Pettis y Reed, 2004); o quienes diseñaban y hacían su propia ropa en una clase de costura (Smagorinsky, 1995). Hablé con maestros de ciencia que pensaban que los diagramas eran más fáciles de seguir que las descripciones verbales de objetos y de procesos. A lo largo del currículum, aprendí, que “composición” significa más que escribir. Se refiere a la construcción de textos adecuados para una disciplina y sus comunidades de práctica.

Empecé a ver las dimensiones de decolonialidad y de justicia social en estas interpretaciones y expresiones personales. Al realizar estos estudios, estaba descolonizando mi propia socialización, al entender ahora a la

literacidad como más que un fenómeno basado en el texto impreso. Una vez que comencé a alejarme de mi enfoque original estrecho de la literacidad como lectura y escritura, empecé a ver lo limitantes que parecían las posibilidades interpretativas de los ensayos convencionales para muchos estudiantes. Muchos de ellos entendían que lo que estaban leyendo podría tomar un sentido personal, pero era difícil cumplir así con las exigencias de escritura de la escuela. Expandir mi sentido de la literacidad cambió el enfoque de la habilidad de escribir documentos que cumplieran con los estándares académicos a tener la latitud para elegir cómo mostrar su entendimiento. Esto hacía menos punitivo al currículo para aquellos estudiantes que tenían dificultades con la escritura académica, hacía el éxito más asequible para ellos en una clase en la que las tradiciones funcionaban en contra de su grado de dominio.

El aspecto decolonial llegó al disminuir el énfasis Occidental del currículum para permitir a aquellos fuera de su alcance participar de acuerdo con sus propias tradiciones, maneras y medios. Mi trabajo en las escuelas públicas de Chicago, como maestro sustituto durante mis estudios de doctorado me llevó a ver el papel que juegan las artes en culturas de la frontera sur de EE.UU., lo cual había posibilitado la migración de varias naciones latinoamericanas. Las calificaciones obtenidas por estos jóvenes en las pruebas estandarizadas sugerían que tenían un rendimiento bajo, pero su arte indicaba una manera muy sofisticada de ver el mundo. Las escuelas donde enseñé de tiempo completo no tenían una inscripción muy elevada de estudiantes latinos, pero la lección que me quedó es que tal vez hay muchas maneras de pensar sobre las cosas cuyas características de composición no están centradas en la educación de EE.UU.

Llegué a estos entendimientos en una serie de maneras relacionadas. Mi programa escolar de discurso me abrió los ojos a nuevas maneras de pensar sobre el currículum de inglés que incluía elementos performativos. Mi lectura formal en semiótica fundamentó esos entendimientos sobre la educación que delinearon concepciones multimodales de comunicación y simbolismo. En mi práctica puse muchas de esas ideas en marcha, de tal forma que podía ver el entusiasmo de mis estudiantes y la vitalidad de pensar en nuevas maneras de presentar su entendimiento. Mi investigación estudió el fenómeno en dos escuelas donde se practicaba la multimodalidad, permitiéndome probar que su pensamiento era tan sofisticado como lo era

al escribir, y para muchos estudiantes, incluso más porque les gustaba hacer arte más de lo que les gustaba batallar con los textos escolares formales, y eran mucho mejores en ello también. Simultáneamente, el campo empezó a moverse en una dirección similar, brindando muchas más posibilidades para enriquecer mi pensamiento sobre lo que significa construir significados del mundo, y particularmente en la escuela.

Pero... ¿el péndulo osciló demasiado lejos?

La atención a la composición en multimedia arrasó con el campo de la escritura. Pero empecé a pensar después de un tiempo que tal vez el péndulo había oscilado demasiado lejos en una sola dirección. La infatuación del campo con las multiliteracidades y la multimodalidad pareció disminuir su énfasis en la escritura y lectura de textos impresos. La multimodalidad le gusta mucho a las infancias y es fácil de implementar pues tiene diversas posibilidades de uso en computadoras; esta parecía triunfar sobre la palabra escrita. De hecho, para muchos, la realidad virtual se promovió por encima de la realidad virtual, con los monitores reemplazando el mundo tangible para muchas personas, un desarrollo que creo que ha contribuido a la crisis climática ya que la gente se involucra menos con el mundo natural, material y más con las aproximaciones en pantalla de la realidad. Empecé a preguntarme, si los maestros están cambiando a la composición no verbal por qué les gusta más a las infancias, ¿están reduciendo la proporción de su desarrollo en literacidades impresas? ¿Hay un costo por brindar tal latitud de composición cuando las infancias se benefician de ser buenos lectores y escritores de textos alfabéticos? El Grupo de Intereses Especiales (SIG) de Escritura y Literacidades de la Asociación Americana de Investigación Educativa se alejó tanto de la escritura que las personas empezaron a hacerse preguntas sobre su enfoque, lo que llevó a sus líderes a anunciar que tal vez la escritura debería regresar a las presentaciones tipo conferencias de los programas. La tendencia se convirtió en una moda que oscureció la intención original del SIG, con la escritura que parece una yegua vieja y gris comparada con el caballo de carreras reluciente y nuevo de las multiliteracidades.

¿Aún importan la lectura y la escritura alfabéticas?

Sin importar lo que los investigadores enamorados de las universidades y los profesores de muchas aulas han llegado a creer de la multimodalidad, lo que importa en las evaluaciones escolares sigue siendo una cuestión verbal. La “lectura” aún se relaciona con el texto impreso, y los puntajes de lectura determinan cómo se evalúa una escuela, para bien o para mal. El campo de la Lectura continúa vigente, y tiene gran importancia, dada la cantidad de dinero invertida en investigaciones sobre la lectura, la lectura de materiales instruccionales, días dedicados a talleres de lectura, lectura de consultas, y mucho más. Sin duda este es un problema de colonialismo y de justicia social, y continúa siendo un problema. Son las grandes cantidades de dinero, como ha sido históricamente, las que determinan lo que sucede en las escuelas.

También han surgido otras formas de colonización, por ejemplo, la llamada “Ciencia de la Lectura” la cual prioriza la enseñanza de los fonemas sobre prácticamente cualquier otro enfoque para la enseñanza de la lectura, y ha adoptado una postura de *el ganador se lleva todo* en términos de investigación e instrucción, dominando las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura. Esta ideología descarta todos los enfoques que no utilizan sus métodos aprobados y que no concluyen que la instrucción debe centrarse exclusivamente en las fonías, ignorando estrategias clave como la comprensión de palabras en contexto. Los esfuerzos, como la mayoría de maneras de dominar un debate, se han convertido en propaganda que avanza sus creencias, y al mismo tiempo, sus cuentas de banco, dadas las cantidades de dinero invertidas en instrucción de lectura. En vez de permitir que los distintos enfoques de enseñanza de la lectura sean utilizados según el criterio y el conocimiento de los profesores (Smagorinsky, 2009b), la Ciencia de la Lectura hace uso de un apalancamiento político para imponer su enfoque fónico en todos los profesores y estudiantes, incluyendo aquellos que ya son lectores fluidos (Melvosh, 2023). Su argumento es que la Ciencia de la Lectura se basa en investigación sobre el cerebro y así ha tenido un estatus intachable como la única manera legítima de enseñar la lectura. Es por eso que este

pensamiento ha sido cuestionado por quienes argumentan que el pensamiento binario es dañino para la generación de ideas útiles y que muchos otros factores como el nivel de pobreza de los estudiantes, pueden ser un mejor lugar para invertir tiempo, dinero, y energía (Yaden, Reinking, y Smagorinsky, 2021).

“Letras para Volar” surgió con el fin de enfrentar una escasez en la lectura de textos impresos, y en menor escala, en la escritura; pero ha extendido su enfoque para incluir también las literacidades múltiples. Es un enigma complicado. Podríamos presentar el argumento de que los ciudadanos de hoy ya no requieren de la lectura y la escritura. Mi teléfono puede “leer” en voz alta cualquier cosa impresa, y los nuevos *bots* pueden escribir casi cualquier cosa que se les indique, y razonablemente bien hecho dependiendo de la sofisticación de la tarea. Claro que estas capacidades no le sirven de mucho a un estudiante que toma una prueba estandarizada, y no ayuda al progreso en el pensamiento de los estudiantes de lo que se puede lograr con la lectura y la escritura, pero les ayudan a muchas personas a solventar sus necesidades del día a día. La disponibilidad de herramientas electrónicas para ayudarnos a involucrarnos con el texto escrito es meramente una solución temporal. No habilitan la literacidad generativa que puede desarrollarse y convertirse en pensamiento sofisticado de las personas, porque hacer que un *bot* escriba requiere de poco pensamiento, (o la habilidad de evaluar un producto escrito) por parte del “escritor,” y no desarrolla nuevas capacidades para la siguiente ocasión que requiera escribir.

Al mismo tiempo, los textos multimodales siguen siendo de interés, and han brindado una manera de comunicación y de expresión por 40,000 años, y data de las primeras pinturas rupestres. Una de mis cosas favoritas de Guadalajara es la abundancia de murales callejeros, la mayoría de los cuales, son un reclamo social. Son documentos profundos y políticos que hablan de problemas de cultura, de justicia social, de colonización, de equidad e inequidad, y de mucho más. Tienen la ventaja de que cualquiera puede verlos y entender su significado. Les he tomado varias fotos y las uso en conferencias y publicaciones con la esperanza de que la audiencia piense sobre el significado de la literacidad (p. ej., Smagorinsky, 2018). Son persuasivos, provocativos y con frecuencia hermosos. Pero no ayudan a que

los estudiantes mexicanos mejoren sus calificaciones en lectoescritura, si eso es de importancia.

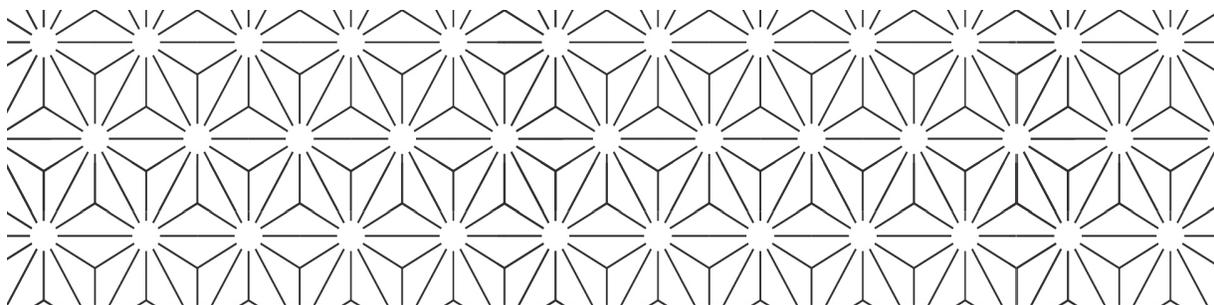
Finalmente, no estoy completamente seguro de qué hacer con el dilema que plantea la emergencia de las multiliteracidades y la multimodalidad. Creo tanto en el poder de las palabras, incluyendo cómo leerlas y escribirlas, y en el poder de los sistemas de símbolos. Pienso que ambos deberían desempeñar un papel importante en el desarrollo humano y en la educación a lo largo del currículum. Pero también pienso que deberían de estar en equilibrio entre sí. Cómo lograr el equilibrio de tal forma que los estudiantes se eduquen en el conocimiento que los hace avanzar hacia sus esperanzas para lograr la calidad de vida sigue siendo un reto.

Referencias

- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- GAYOL, Y., ROSAS, P. Y SMAGORINSKY, P. (Eds.) (2020). *Developing culturally and historical sensitive teacher education: Global lessons from a literacy education program*. Bloomsbury.
- JIMÉNEZ-OTTALENGO, R. (1986). *Semiotics in Mexico*. En T.A. Sebeok y J. Umiker-Sebeok, J. (Eds.). *The semiotic sphere: Topics in contemporary semiotics* (pp. 359-367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0205-7_16
- KNOWLTON, T.W. (2015). *Literacy and healing: Semiotic ideologies and the entextualization of colonial Maya medical incantations*. *Ethnohistory*, 62(3), 573-595. <https://doi.org/10.1215/00141801-2890247>
- LOTMAN Y. (1974). *The sign mechanism of culture*. *Semiotica*, 12, 301-305.
- SMAGORINSKY, P. (1991a). *Expressions: Multiple intelligences in the English class*. National Council of Teachers of English.
- SMAGORINSKY, P. (1991b). *The writer's knowledge and the writing process: A protocol analysis*. *Research in the Teaching of English*, 25, 339-364.
- SMAGORINSKY, P. (1995). *Constructing meaning in the disciplines: Reconceptualizing Writing Across the Curriculum as Composing Across the Curriculum*. *American Journal of Education*, 103, 160-184.
- SMAGORINSKY, P. (2001). *If meaning is constructed, what is it made from?: Toward a cultural theory of reading*. *Review of Educational Research*, 71, 133-169.
- SMAGORINSKY, P. (2009). *The architecture of textuality: A semiotic view of composing in and out of school*. En R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand y J. Riley (Eds.), *Handbook of writing development* (pp. 272-272). Sage.
- SMAGORINSKY, P. (2009). *The cultural practice of reading and the standardized assessment of reading instruction: When incommensurate worlds collide*. *Educational Researcher*, 38(7), 522-527.

- SMAGORINSKY, P. (2018). *Literacy in teacher education: "It's the context, stupid."* *Journal of Literacy Research*, 40(3), 281-303.
- SMAGORINSKY, P., COOK, L. Y REED, P. (2005). *The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text.* *Reading Research Quarterly*, 40, 70-88.
- SMAGORINSKY, P. Y COPPOCK, J. (1994). *Cultural tools and the classroom context: An exploration of an artistic response to literature.* *Written Communication*, 11(3), 283-310.
- SMAGORINSKY, P. Y COPPOCK, J. (1995a). *The reader, the text, the context: An exploration of a choreographed response to literature.* *Journal of Reading Behavior*, 27, 271-298.
- SMAGORINSKY, P. Y COPPOCK, J. (1995b). *Reading through the lines: An exploration of drama as a response to literature.* *Reading & Writing Quarterly*, 11, 369-391.
- SMAGORINSKY, P., PETTIS, V. Y REED, P. (2004). *High school students' compositions of ranch designs: Implications for academic and personal achievement.* *Written Communication*, 21, 386-418
- SUHOR, C. (1984). *Towards a semiotics-based curriculum.* *Journal of Curriculum Studies*, 16, 247-257.
- YADEN, D.B., REINKING, D.P. Y SMAGORINSKY, P. (2021). *The trouble with binaries: A perspective on a science of reading.* *Reading Research Quarterly*, 56, 119-129.
-

¹Traducción de María del Socorro Martínez Joya.



Literacidad, decolonialidad e interculturalidad: de la teoría a la práctica docente

ERICKA GRACIELA STAUFERT-REYES | BRENDA EMILIA CASTAÑEDA CASTAÑEDA | HÉCTOR ISRAEL ROMERO GUTIÉRREZ

Introducción

Este trabajo surge de una investigación más extensa, realizada por una colectividad de maestros mexicanos organizados en una comunidad de indagación. En el marco de esta comunidad, catorce profesores, entre los cuales nos contamos los autores del capítulo, exploramos nuestras prácticas docentes con relación a la decolonialidad desde nuestras ubicaciones en diversas regiones de Estados Unidos y México. El grupo es bastante heterogéneo, pues nos conectamos desde nueve ciudades distintas de Estados Unidos o de México, y a través de las diferencias que nos daban nuestras singulares historias y lugares de origen, contextos de residencia, demografía de nuestros estudiantes y nuestras relaciones personales con el inglés y el español. También nos conectamos a través de nuestras vulnerabilidades, la escucha atenta, las similitudes en las preguntas que nos genera practicar la enseñanza y compartiendo luchas y resistencias al primado de la colonialidad/modernidad en la educación formal.

Por medio del paradigma de la investigación de los docentes (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2003, 2009) la comunidad se reunió en línea y utilizó la literacidad y las teorías decoloniales con tres finalidades. Primera, para indagar cómo el sistema-mundo tiene injerencia en la conformación de

nuestros mundos cotidiano y educativo. Segunda, para entendernos como reproductores y retadores de prácticas colonizadoras que se han asentado en nuestro ser como parte del devenir histórico. Y, en tercer término, para generar los elementos que pueden conformar una práctica docente decolonial.

Como parte del proceso de investigación que vivimos en la comunidad, los tres autores de este capítulo analizamos instancias de nuestras experiencias docentes. Para ello, en la siguiente sección presentamos el marco teórico en los que comprendemos los lentes de los estudios en literacidad, la decolonialidad y la interculturalidad, conceptos que utilizamos para reflexionar nuestras prácticas. La segunda sección trata sobre la investigación de los docentes como metodología y ontoepistemología de nuestra investigación. La tercera sección es la narración y análisis de nuestras experiencias docentes. Brenda y Héctor exponen las preguntas y respuestas que crearon para enseñar a estudiantes de la nación wixáritaari un currículo que realza los primados de la colonialidad/modernidad. Éricka muestra las cuestiones teóricas y prácticas que se planteó para facilitar el aprendizaje de la comunidad de indagación que ya mencionamos. En la sección de conclusiones, la cuarta y última, nos preguntamos: ¿cómo integramos los estudios de literacidad, la decolonialidad y la interculturalidad a las prácticas docentes que narramos?

Marco teórico: Los estudios en literacidad

Entendemos que el mundo acontece con base en códigos y signos que los seres interpretamos para acontecer con él. Todos los seres usamos lenguajes que nos permiten interactuar entre nosotros y crear y modificar nuestras realidades para nuestro beneficio. Pienso, por ejemplo, en esta interacción entre Rooney y yo: él toma con su hocico el plato del agua y lo agita ronroneando. Yo entiendo que me comunica su sed, por lo que me alejo de la computadora, tomo el plato, acaricio la pancita de Rooney y le sirvo agua.

Se dice que los seres humanos estamos hechos de palabras, lo cual muestra la prevalencia del lenguaje verbal entre nosotros. También nos componen sentimientos, colores, cuerpos, pensamientos, pero la palabra es un medio de comunicación tan eficiente que organizamos nuestra vida en torno a ella, principalmente alrededor de la palabra escrita. Escribimos leyes para

organizar las sociedades, escribimos recados para otras personas y para nosotros, escribimos libros para transmitir ideas. Desde la panorámica sociocultural, histórica y crítica de los estudios en literacidad (Gadsden, 1993; Heath y Street, 2008; Street, 2003), la lectoescritura ha estado siempre ligada al poder (Canagarajah, 2019; Janks, 2010): quien puede escribir la ley puede mandar, quien la puede leer también puede examinarla y proteger sus derechos, quien no puede leer está en una posición vulnerable. Todo lo cual plantea preguntas como: ¿los derechos de quién están tutelados en las leyes?, ¿en beneficio de quién las leyes resguardan los derechos de los grupos humanos históricamente oprimidos: suyo o de sus opresores?

En el campo de la educación quienes determinan los contenidos curriculares tienen el poder de decidir lo que deben aprender los estudiantes. Los estudiantes, por su parte, deben tener el derecho de aprender a utilizar los lenguajes y la digitalidad de forma crítica (The New London Group, 1996), para que cuestionen, en beneficio propio, los mensajes que reciben del mundo. En este respecto, algunas preguntas que son de interés a la literacidad son: ¿cuáles textos se utilizan en las aulas?, ¿cuáles ideologías promueven?, ¿aleccionan a los estudiantes o les ayudan a formar su criticidad?

Las anteriores son algunas de las cuestiones que interesan a la literacidad como lente y práctica de la investigación educativa. Para investigar tales cuestiones, los estudios en literacidad se basan en el reconocimiento de que las personas empleamos la lectoescritura, junto con otros lenguajes, como prácticas ideológicas enraizadas en concepciones de identidad y mediadas por los contextos socioculturales en los que nos ubicamos (Street, 2003). Es decir, como prácticas ideológicas porque siempre transmitimos ideas (Street, 1997), ya sean neoliberales, progresistas, conservadoras, decoloniales, etcétera. Estas ideas surgen de quiénes somos, de las identidades que nos conforman y de los contextos socioculturales en los que desarrollamos nuestra vida (Campano, 2007; Ghiso, 2016): el barrio donde crecemos, la cultura escolar en la que aprendemos, las reglas de conducta en nuestro trabajo. Todos los contextos determinan partes de nuestras identidades y nuestro uso de los lenguajes.

Queremos resaltar un último elemento de la literacidad para los fines de este capítulo. La literacidad incumbe el uso crítico de los lenguajes (Janks, 2014; The New London Group, 1996): no es solo utilizar el alfabeto para

desentrañar el sentido gramatical de los textos, sino para crear significados, con los cuales entender lo que acontece y poder transformar la realidad en beneficio nuestros y de nuestras comunidades.

De tal forma que para este capítulo podemos dar una definición operativa de literacidad como la competencia de alto nivel para leer y escribir críticamente el mundo (Bocciolosi, 2018), por medio del lenguaje verbal en conjunción con otros lenguajes, atendiendo a las demandas comunicativas ordinarias de la vida (Bazerman *et al.*, 2017). Esta competencia la desarrollamos de forma única según las necesidades comunicativas que tenemos, los contextos socioculturales donde aprendimos a usar y donde usamos los lenguajes de acuerdo con nuestras identidades. Todo lo cual es distinto al concepto positivista/neoliberal/colonial de competencias estandarizadas y universales que les estudiantes deben adquirir para considerar que tienen éxito académico (Bazerman *et al.*, 2017; Street, 1997). De tal forma que parte de la literacidad como competencia crítica consiste en entender, adquirir y modificar los discursos de poder que estructuran las relaciones sociales: ¿cuáles palabras utilizan las personas e instituciones que tienen poder sobre mí?, ¿qué ideas transmiten esas palabras sobre mí?, ¿cómo me afectan esas palabras e ideas?, ¿qué necesito aprender para acceder a esos discursos de poder en mi beneficio?

Decolonialidad

Es necesario comenzar con la Historia: una breve narración ilustrativa, que no tenga ánimo de ser exhaustiva. En el año 1492 del calendario gregoriano tres carabelas llegaron a Abya Yala. Los tripulantes no estaban preparados para entender a los pueblos de estas tierras, sus estilos de vida, ni sus cosmovisiones. Con el transcurso del tiempo, los extranjeros establecieron con violencia una ocupación colonial sobre Abya Yala y sus pueblos originarios. Esta ocupación colonial se desarrolló como un proceso sistemático de represión y opresión sobre Abya Yala y sobre los pueblos de Alkebu-lán (Ben-Jochannan, 1988) que fueron secuestrados y convertidos en esclavos. Los métodos de colonización y esclavitud se basaron en negar la humanidad -el *ser*- de los habitantes de Abya Yala y de Alkebu-lán (Mignolo y Walsh, 2018), lo cual se tradujo en el genocidio y la conquista de aquellos y

la jerarquización de las personas en razas (Segato, 2021). De este período histórico, de esta violenta usurpación, surgió la colonialidad/modernidad.

En la década de 1990 el académico peruano Aníbal Quijano estableció el concepto *colonialidad/modernidad* (Mignolo y Walsh, 2018) para explicar el patrón de poder capitalista, eurocentrado, moderno y mundial que se creó a partir de la invención de América (Quijano, 2007). Por su parte, Rebeca Gregson y José Romero Losacco proporcionan una definición sintética de la colonialidad/modernidad como “racionalidad fundada en la negación del estatuto de humano a los pueblos no europeos ni occidentales” (2020, p. 89). Sobre esta negación, el proyecto colonial/moderno se implementó como proyecto extractivista de la tierra y los saberes de los pueblos originarios de Abya Yala, primero (Walsh, 2020), y del resto del mundo después. Dos de los ejes de este proyecto son la concepción eurocentrista del conocimiento y del ser y de la racialización del trabajo por género (Lugones, 2014).

El período de colonialismo, en lo que ahora llamamos América, terminó políticamente entre los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, las estructuras de poder creadas durante esta ocupación todavía son el marco dentro del cual operan las relaciones sociales entre países, entre personas y entre pueblos, en todo el mundo (Quijano, 1992). La relación entre la cultura europea y su descendiente la euro-norteamericana (Lugones, 2014) con las otras “sigue siendo una relación de dominación cultural” (Quijano, 1992). La dominación de la colonialidad/modernidad se expresa en todo el ser: mentes, prácticas sociales, lenguajes, posiciones de vida y teorías (Walsh y Mignolo, 2018).

Con motivo de tal devenir histórico, las teorías decoloniales se han desarrollado como las vías por las cuales la persona se desvincula e irrumpe el proyecto colonial/moderno. Frente a las abstracciones universalistas/eurocentradas/positivistas de este proyecto, la decolonialidad busca la praxis local del ser/sentir/pensar/hacer de modo distinto (Mignolo y Walsh, 2018; Romero Losacco, 2020). Sousa Santos advierte: “la descolonización de las instituciones, de las prácticas y de las mentalidades es un proceso que va a durar mucho tiempo porque la realidad es mucho más colonial de lo que podemos imaginar” (2013, p. 23). Frente a este hecho innegable queda buscar las grietas del sistema donde podamos sembrar pequeñas esperanzas de cambio (Walsh, 2020). Queda buscar la comunalidad, la rematriación de la tierra (paperson, 2017) y sustentar la

investigación educativa en “the realities, desires, and stories of the people with whom we work” (San Pedro y Kinloch, 2017, p. 374S).

Por todo lo señalado en la anterior explicación histórica y teórica, es necesario comenzar a descolonizar la práctica docente, ya que los docentes recibimos nuestra formación dentro de los valores del sistema mundo colonial/moderno/heteropatriarcal/positivista/blanco/eurocentrado. Incluso puede que nuestro lado más crítico esté determinado por los requerimientos de este sistema. El trabajo docente debe dar un giro para alcanzar sus fines liberatorios (Freire, 1981) y dejar de perpetuar el sistema mundo. La docencia, esa loable labor de la humanidad, corre el riesgo de continuar con la violencia y la jerarquización de las diferencias, inherentes al sistema mundo, si no se teoriza y se vive desde una perspectiva decolonial.

Interculturalidad

Este concepto surge hace treinta años en la filosofía y no se queda únicamente en lo teórico, sino que debe llevarse a lo práctico (Fornet-Betancourt, 2009). De tal forma que la interculturalidad es una “cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya *estamos en contacto* [énfasis en el original] con el otro [*sic*]; y esto en sentido literal del contacto: relación entre personas/cosas que se tocan” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 640). Dietz (2012) nos dice que es algo que debe de ser distinto a las palabras: la convivencia con la diversidad es una práctica.

En este capítulo usamos la perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2012). Esta surge como una respuesta ante el multiculturalismo que tenía como base un proceso de alienación dentro del proyecto de nación mexicana. Este proyecto se expresa como un nacionalismo nacionalizante que crea al euromestizaje (Pérez, 2020) como identidad y población mexicanas únicas, dejando de lado el reconocimiento de las diferencias de todos los pueblos y culturas que forman parte de México. Desde sus inicios, la perspectiva del multiculturalismo se vio desafiada por los movimientos de los pueblos originarios, como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional que, desde su levantamiento en 1994, ha tenido como consigna *un mundo donde quepan muchos mundos*.

Este ejemplo representa en buena medida las diferencias entre el multiculturalismo y la interculturalidad. La primera diferencia radica en que

el multiculturalismo pretende observar e incluir, sin cuestionar las relaciones existentes entre mayorías hegemónicas y grupos minorizados. La segunda diferencia comprende teoría, práctica y postura ante las diferencias, mediante las cuales la interculturalidad parte del reconocimiento, la horizontalidad y el respeto entre culturas, llevándolas a la convivencia, no a la jerarquización de las diferencias que generan relaciones verticalizadas. Sin embargo, como gran parte de los conceptos que surgen *desde abajo*, la interculturalidad ha sido apropiada por *les de arriba*. Catherine Walsh ejemplifica perfectamente este suceso, cuando escribe que las instancias de poder internacionales y nacionales en todos los países “empezaron a cooptar el término [interculturalidad]” (2020, p. 143) que surgió desde la lucha de los pueblos de Abya Yala. Esta misma autora explica que de ese proceso de cooptación surgió la interculturalidad funcional, que sirve a los fines del sistema mundo (Walsh, 2012). Por tanto, la interculturalidad funcional se alejó de los fines de transformación social que exigían los pueblos de Abya Yala, y se limita a reconocer, junto con el multiculturalismo, la existencia de la diversidad, pero sin cuestionar las estructuras y violencia sistémicas sobre las que operan las relaciones verticalizadas. Con esta definición de interculturalidad, los gobiernos y los organismos internacionales hacen creer a la población que hay relaciones igualitarias entre los grupos hegemónicos y minorizados, utilizando el discurso a su favor (Walsh, 2020).

Para no mantener esta misma línea oficialista, recurrimos a la interculturalidad como un acontecer crítico, a fin de cuestionar a profundidad la lógica irracional e instrumental del capitalismo, desde una perspectiva interseccional y deconstructiva que permita la creación de sociedades diferentes (Walsh, 2012). Utilizamos la interculturalidad crítica para elaborar e implementar las propuestas que aquí se exponen, evitando enseñar sin contemplar a los otros. No se trata únicamente de dar una cátedra y retirarse, sino de ubicar las diferencias mediante el diálogo para generar conocimientos y experiencias comunitarias.

Metodología

En el campo de la educación el paradigma de *practitioner research*/investigación de los practicantes engloba la investigación que realizan todas las personas que tienen injerencia en la práctica de la

educación: estudiantes, padres y madres de familia, profesores, personal administrativo y directores. *Teacher research*/investigación de los docentes, llamado también *docentes como investigadores* (Lankshear y Knobel, 2003), se refiere a la investigación que realizan los maestros, sin embargo, como ésta es la vertiente más común de este paradigma, se suelen utilizar ambos términos de forma indistinta cuando se trata del trabajo investigativo de los profesores.

La investigación de los docentes es un modelo de educación de los maestros basado en la investigación que ellos mismos hacen de su práctica educativa. Toda vez que pone en primer plano a los profesores como agentes teóricos y críticos que generan conocimiento sobre el fenómeno educativo (Cochran-Smith y Lytle, 2002), este paradigma busca deconstruir nociones hegemónicas de qué es el conocimiento y democratizar la investigación (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2009; Crawford-Garrett *et al.*, 2020; Ghiso y Campano, 2024). Además, el paradigma es intrínsecamente crítico puesto que en su corazón está cuestionar cuáles son los fines de la educación, mediante preguntas como:

What purposes —besides academic achievement as indicated by test scores— are important in the schools? What about teaching toward the democratic ideal, deliberation and debate, and challenging inequities? [...] Who makes decisions about purposes and consequences? How do school structures, assessment regimes, and classroom practices challenge or sustain the status quo? What are the consequences for students' learning and their life chances? (Cochran-Smith y Lytle, 2009, p. 9).

Nosotros proponemos un entendimiento de este paradigma como ontoepistemología y metodología. La ontoepistemología es uno de los constructos posthumanistas de Karen Barad (2003; *The Material Life of Time*, 2021), por el que pone en duda los dualismos intrínsecos a la lógica cartesiana de sujeto/objeto y conocedor/lo conocido. Barad nos invita a revelar los límites artificiales que olvidamos que creamos entre *el yo* y *lo conocido*, entre la ontología como estudio del ser y la epistemología como estudio de lo que se conoce y cómo se conoce. Al desvelar estos límites podemos desmantelar todo el edificio filosófico utilizado para comprender la realidad. Así, la ontoepistemología es un constructo que permite desdibujar la distinción cartesiana/positivista entre el ser de quien piensa y lo que se conoce.

Postulamos que *la actitud indagadora* (Cochran-Smith y Lytle, 2003, 2009), sobre la que se basa este paradigma, es una forma *de ser docente y de conocer* los fenómenos educativos. Dicho de otra forma, la actitud indagadora es una vía para darnos cuenta de que *ser docente es simultáneamente producir conocimiento y retar el statu quo colonial/moderno* que sustentan el fenómeno educativo y la práctica docente (Domínguez, 2017). La indagación como actitud quiere decir que le docente se encuentre abierta a experimentar el fenómeno educativo como incertidumbre irrepetible, un algo que no está dado a priori —aún y cuando se haya planeado—, sino que se desenvuelve en la creación del espacio-tiempo (Barad, 2003), donde está inmerso junto con otros elementos humanos y no-humanos. Así entrelazado como está en la realidad le docente se pregunta: ¿qué está pasando aquí?, ¿dónde está el poder de los estudiantes?, ¿cómo uso mi poder como docente para hacer un cambio en el mundo? Responder estas preguntas es una forma en la que los docentes generan una comprensión más estrecha y personal entre el conocimiento educativo y la práctica educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003), sin necesidad de que los expertos investigadores académicos les den el conocimiento que necesitan para mejorar su práctica docente.

Como metodología, la investigación de los docentes les permite constituir sus aulas y escuelas como “lugares de investigación explícita” (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 68). Por medio de su investigación los maestros generan *conocimiento local de la práctica educativa* (Cochran-Smith y Lytle, 2009), el cual necesitan para comprender y mejorar su labor docente y saber si lo que están haciendo está al servicio de los estudiantes bajo su cuidado (Goswami *et al.*, 2009, p. 2). Con este conocimiento local de su aula generan perspectivas y soluciones únicas a los problemas educativos que derivan del sistema mundo colonial/moderno. Por tanto, este tipo de investigación es una vía que tienen los maestros para hacer frente a la opresión creada por los estándares positivistas (Kincheloe, 2003; Lankshear y Knobel, 2003), porque se fundamenta en la enseñanza como un fenómeno complejo, que no se puede entender aislado de los contextos sociales, históricos, económicos, políticos y culturales que habitan estudiantes y docentes.

Las comunidades de indagación es parte de la tipología para la investigación de los docentes (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2009). En ellas cuestionan y reflexionan su práctica educativa, organizan sus

investigaciones, y generan y analizan datos (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2003, 2009; Crawford-Garrett *et al.*, 2020; Ghiso y Campano, 2024; Goswami *et al.*, 2009). En la investigación que realizamos para este capítulo escogimos trabajar en comunidad porque ya conocíamos esa metodología y porque es una vía para aliviar el aislamiento que sentimos como docentes en pos de una práctica decolonial.

Para realizar esta investigación ejecutamos cinco acciones. Primero, en una sesión de indagación nos planteamos qué queríamos lograr y creamos esta pregunta de investigación: ¿cómo integramos los estudios de literacidad, la decolonialidad y la interculturalidad a nuestra práctica docente? En un segundo paso cada una localizó y escribió una narrativa de una experiencia docente que nos haya empujado a cuestionar nuestra práctica bajo el marco teórico que ya presentamos. El tercer paso fue tener la segunda sesión de indagación donde cada una expuso su experiencia y les otras dos le plantearon preguntas para analizar juntas lo que aconteció. En el cuarto paso cada una analizó los datos que tenía: la narrativa de la experiencia docente, los apuntes de la primera sesión de indagación; Brenda analizó los libros que escribieron sus estudiantes, Héctor las grabaciones del producto integrador y Éricka su libro de memos, su diario de investigación y las videograbaciones de tres sesiones de indagación de la comunidad que ella organizó y en la que participaron Brenda y Héctor. En el quinto y último paso nos reunimos dos veces más para exponer y analizar lo que estábamos entendiendo sobre cómo utilizamos la interculturalidad, la decolonialidad y la literacidad para crear nuestras prácticas docentes.

Tres experiencias docentes en las que integramos literacidad, interculturalidad y decolonialidad

La primera experiencia docente es de Brenda y recurre a la enseñanza de la Historia donde cuestiona las políticas educativas hegemónicas con la mirada intercultural y decolonial, para proponer el aprendizaje de esta desde la experiencia personal, como sugiere la literacidad. La segunda experiencia es de Héctor e incumbe a la unidad de aprendizaje Educación Cívica, enfocándose en el fomento de las identidades locales no estáticas, la preservación de la cultura y el reconocimiento de las diferencias a través de la Asamblea como política para la resolución de problemáticas derivadas de

la colonialidad del ser y del saber. La tercera de estas experiencias docentes es de Éricka y se realizó en la comunidad de indagación de docentes mexicanos, mencionada en la introducción de este texto. Por medio de esta experiencia, analiza la aplicación de los tres ejes teóricos para facilitar el aprendizaje del grupo.

Primera y segunda prácticas docentes

La primera y la segunda de estas prácticas se desarrollaron como parte del ejercicio docente en la Escuela de Educación Media Superior Wixárika de Ocota de la Sierra (EEMSW), perteneciente a la Universidad de Guadalajara. Estas experiencias ejemplifican que, en ambientes educativos interculturales, la decolonialidad y la literacidad son esenciales para desarrollar posturas críticas y activas ante las problemáticas sociales que genera la educación pública como proyecto hegemónico dominante del euromestizaje.

La EEMSW forma parte del Sistema de Educación Media superior de la Universidad de Guadalajara y está ubicada en la zona norte de Jalisco. La escuela se divide en dos sedes, una en la localidad de Ocota de la Sierra o Huu'kupa [Lugar de pinos], en lengua wixárika, y la otra en San Miguel Huaixtita o Tsikwaita. Las condiciones geográficas se caracterizan por ser sumamente accidentadas, por lo que el acceso y las comunicaciones son limitadas, generando cierto aislamiento.

La preparatoria es bivalente, es decir, atiende el área propedéutica y tecnológica especializada en el área optativa de Diseño y Confección de Prendas de Vestir y Artesanías, y en Agropecuario y Forestal. Ambas especialidades buscan satisfacer las necesidades económicas y la sistematización de los conocimientos que ya tienen los estudiantes, a fin de generar innovación en sus comunidades a través de proyectos productivos sustentables.

La principal diferencia con respecto a otras preparatorias de la Universidad de Guadalajara es la de ser intercultural. Esta perspectiva es la que se encarga de mediar los procesos escolares dentro de la preparatoria, desde los administrativos, como los trámites o procesos de admisión; los relacionados con los departamentos y academias, como el acuerdo en las unidades de aprendizaje y sus contenidos; hasta los procesos de *enseñanza-aprendizaje*: el qué y cómo se *enseña-aprende*.

La plantilla docente está conformada por tres docentes de origen wixárika y cinco mestizes. Esto es así porque la Universidad de Guadalajara exige ciertos perfiles profesionales para desempeñarse como docente, y dentro del sistema-mundo la comunidad wixárika aún no tiene acceso a la formación académica requerida para dar clases a sus jóvenes. En cuanto a los estudiantes, todos son wixáritaari pertenecientes a las comunidades aledañas a Ocotá de la Sierra.

Al ser dirigido a una comunidad wixárika, este proyecto educativo cuenta con la característica de ser bilingüe. Esto se fundamenta en la interculturalidad funcional (Walsh, 2012), la cual reconoce el plurilingüismo como parte de la diversidad cultural de nuestro territorio nacional. Por lo tanto, existen materias enfocadas en la enseñanza de la lengua materna, al igual que en el aprendizaje del español.

La EEMSW tiene la intención de relacionar las enseñanzas académicas con todo lo que implica la cultura wixárika (Sistema de Educación Media Superior, 2016, p. 1). Debido a lo anterior, se pretende que en cada materia se recurra a la conservación de las costumbres, tradiciones y prácticas culturales para generar el arraigo a la comunidad. Además de generar la convivencia entre *las diferencias* entre los wixáritaari y las culturas mestizas, provocando la reafirmación de su propia identidad cultural.

Las características anteriormente mencionadas, perfectibles como son, generan una serie de obstáculos o problemáticas que determinan las experiencias docentes que se explican a continuación.

Enseñar Historia en un ambiente intercultural

La EEMSW surge para brindar una educación pertinente al contexto de la comunidad wixárika, promoviendo la conservación de su cultura e identidad. Asimismo, los sistemas educativos han utilizado la Historia como materia educativa para forjar a estudiantes en una identidad nacional. Por lo tanto, este currículo nacionalista es contradictorio en el sentido del reforzamiento de la identidad wixárika. Ante esto, yo, Brenda, como docente me pregunté: ¿hasta dónde la enseñanza de la Historia es intercultural?

Empiezo por describir la historia que se enseña. El bachillerato cuenta con tres unidades de aprendizaje: Historia Universal; Historia de México e Historia y Cultura del Pueblo Originario; e Historia de Jalisco e Historia y

Cultura del pueblo Originario; que se imparten en segundo, tercero y cuarto semestre, respectivamente. Esto indica que se sigue un enfoque de lo general a lo particular, donde primero se estudia lo universal —la universalidad eurocentrada—, siguiendo con la historia nacional y terminando con la estatal. Asimismo, las unidades de aprendizaje relativas a las historias nacionales y estatales siguen una estructura cronológica que parte del horizonte desde antes del genocidio y conquista de Abya Yala, pasando por la etapa colonial, el proceso de independencia, la formación de la nación y el movimiento revolucionario, para culminar en el México actual. Estas unidades finalizan con una unidad de competencia estandarizada dedicada al estudio de la comunidad wixárika.

A primera vista, hay un esfuerzo por adaptar los contenidos curriculares de la materia al contexto wixárika. Sin embargo, considero que este intento por incluir la historia de la comunidad es incompleto, porque se mantiene una estructura oficialista e intercultural funcional de la historia donde solo se agregan temas relacionados con el pueblo wixárika, pero se sigue enseñando la visión nacionalista mexicana del euromestizaje. Por otro lado, los libros de texto utilizados en la EEMSW responden a este currículo nacionalista que poco incluye la historia de los pueblos originarios. Lo anterior se debe a la ausencia de un entendimiento intercultural crítico de la enseñanza de estas materias que rescate la historia de la comunidad wixárika y, además, bilingüe, pues los estudiantes aprenden Historia en español, lo que viene a reafirmar la estructura colonialista.

Por lo anterior, y como resultado de esta evidente ausencia, diseñé una actividad con dos partes: investigación y creación. Para la investigación, los estudiantes del cuarto semestre buscaron información sobre los wixárika en todos los libros de historia de la biblioteca. Encontraron que solo eran mencionados vagamente en la sección de culturas originarias de Abya Yala de los libros de historia de Jalisco. Después investigaron en internet, encontrando que los sitios consultados ofrecían información sobre la cultura wixárika, pero el lenguaje, a decir de ellos, era muy confuso y no entendían términos como *etnia*, *cosmovisión* o *prehispánico*; conceptos que son muy utilizados en los discursos académicos, pero que para un hablante wixárika son difíciles de traducir.

Por lo tanto, cuando los estudiantes reafirmaron con este ejercicio la falta de presencia de su historia en los libros y que lo poco que se escribe sobre

ellos no es pensado en/para ellos, pasamos a la actividad de que crearan sus propios libros de historia bilingües. Este proyecto tuvo como objetivos recuperar la historia de la comunidad y fomentar el quehacer histórico a partir de la entrevista. El diseño de este proyecto nace no solo de la ausencia, sino que también responde a lo planteado por la investigación de los docentes, en lo referente al cuestionar la práctica y construir un conocimiento contextualizado (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 69).

De tal forma que los estudiantes de cuarto semestre realizaron entrevistas en equipos a sus madres, padres, abuelos, comisarios y, algunos contaron con la participación del *maráakame* de su comunidad. Con esa información, escribieron su libro donde plasmaron temas como la fundación de su comunidad, la religión, las fiestas tradicionales y su vestimenta.

Al ver su historia escrita en libros, este proyecto permitió a los estudiantes revalorizar la importancia de su propia identidad como cultura viva, además de rescatar el saber propio y reconocerlo como una fuente de información válida para la escritura de la Historia.

Como docente de un bachillerato intercultural, este proyecto me hizo consciente de la importancia de cuestionar si la historia que se pide enseñar responde a una interculturalidad crítica o solo se está reproduciendo una interculturalidad funcional. Para lograr una enseñanza-aprendizaje que no perpetúe elementos coloniales y permita a los estudiantes *wixáritaari* cuestionar el colonialismo, empecé por entender que la práctica docente no se limita solo a seguir los temas propuestos, sino que desde la perspectiva decolonial/intercultural, junto con la investigación de los docentes, me permite cuestionar este mapa curricular que suele ser generalizante y reconstruirlo al contexto *wixárika*. Asimismo, el ejercicio de llevar a los estudiantes a reconectarse con su historia familiar y comunal me hizo darme cuenta de que reforzar la identidad propia es una herramienta de sobrevivencia ante el mundo colonial/moderno y globalizado.

La Educación Cívica y los ambientes interculturales

La siguiente experiencia docente, vivida y narrada por Héctor, brinda un panorama complejo en cuanto al abordaje de la Educación Cívica como unidad de aprendizaje dentro de un ambiente intercultural. Con esta

experiencia busco mostrar el camino que seguí para tratar de comprender la docencia desde una perspectiva intercultural y decolonial.

La Educación Cívica es percibida por las generaciones recientes como relacionada a un cúmulo de teorías filosóficas y aprendizajes memorísticos, que no tienen relación con las problemáticas actuales que les afectan. Esta apatía puede tener distintos orígenes, como la falta de innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la poca empatía de le estudiante hacia les demás y las relaciones verticalizadas como parte de la cotidianidad del aula. La EEMSW de Ocota de la Sierra cuenta con problemáticas parecidas a otros contextos con respecto a la actitud apática que muestran les jóvenes hacia las Ciencias Sociales. No obstante, existen algunos caminos que pueden ofrecer un cambio en las preconcepciones que les estudiantes tienen hacia las Ciencias Sociales y la Educación Cívica.

La unidad de aprendizaje de Educación Cívica en la EEMSW tiene como objetivo formar estudiantes que reconozcan su personalidad, que construyan valores bajo la cultura de la prevención y que sean agentes activos para la conservación de su cultura desde una perspectiva intercultural y local-global (Cervantes *et al.*, 2016). En la consecución de tales objetivos, les docentes deben convertir sus pedagogías en actividades contextualizadas a la cosmovisión wixárika, mediante la inclusión de los saberes, el modo de vida y la cosmovisión de les estudiantes desde una perspectiva horizontalizada.

Como docente de la EEMSW debo promover la interculturalidad a través de un bagaje axiológico que rija mi labor y medie mis estrategias pedagógicas. Dentro de estos valores los principales son: el reconocimiento de las diferencias, la comprensión de las otredades, la erradicación de las relaciones verticalizadas y la construcción a partir de la horizontalidad.

Un ejemplo de esto es el producto integrador final de Educación Cívica, el cual consiste en realizar un ensayo de Asamblea (modo de organización social y política para la toma de decisiones en la comunidad wixárika), donde les estudiantes tomen acuerdos para el beneficio de la comunidad estudiantil. Para ello, los grupos tienen que organizarse para repartirse los roles que representan su modo de gobierno local¹: comisarie, moderadore, comuneres, secretaries, tesoreres, consejo de ancianes y todes aquellos que sean partícipes. Posteriormente, de entre las problemáticas sociales que les incumben, y que según sus palabras suelen ser ignoradas por las asambleas

de su comunidad, eligen una para resolverla. Por último, deben organizarse para garantizar que todos intervengan con opiniones razonadas y justificadas en la convivencia, la empatía y el bien común. Esto debe verse reflejado a través de una relatoría donde se fijen todos los acuerdos y la comprobación de participación de los asistentes a través de su firma. Incluso, recientemente el ensayo de Asamblea ha llegado a convertirse en una dramatización videograbada, donde los estudiantes se expresan en su lengua originaria y traducen al español para ser evaluados, en términos de participación, organización, argumentación y propuestas para resolver los problemas planteados.

Con esta actividad busco evidencias de que los estudiantes hayan asimilado y aplicado los conceptos aprendidos durante el semestre. Además de que encaminen los conceptos hacia la interculturalidad crítica, como eje rector de la vida, y la participación colaborativa para mejorar su entorno. Por ejemplo, una Asamblea se llevó a cabo por un salón constituido en su mayoría por mujeres, para abordar el acoso y hostigamiento sexual en sus entornos. Las participantes visibilizaron situaciones que han sufrido en diferentes espacios y tiempos de su vida para realizar una crítica con respecto a las acciones realizadas por las autoridades tradicionales, argumentando que para ellas son deficientes y únicamente fomentan la impunidad. Para finalizar la Asamblea, los estudiantes generaron una lista de propuestas sobre cómo deberían atacar el problema, abarcando la cultura de la denuncia y la prevención.

La aplicación de este producto integrador tiene tres años. Los resultados cambian según las cualidades particulares de cada grupo, también por las adecuaciones que tengo que hacer para responder a las necesidades de este. Puedo enunciar cuatro principales problemas que afronta el producto integrador. El primero es la poca participación de algunos estudiantes por el desinterés que les generan las Ciencias Sociales y la Asamblea, como se había mencionado anteriormente. El segundo es la no apropiación de los problemas sociales por parte de algunos estudiantes, por la falta de empatía hacia las vicisitudes de los otros, ya que a ellos el problema analizado no les afecta. El tercer problema es que el ensayo de Asamblea les genera apatía a los estudiantes porque piensan que es inútil, ya que la Asamblea verdadera de los adultos no los escucha y porque no ven cambios profundos en

beneficio de toda la comunidad. Y, por último, la creencia de que los usos y costumbres no son susceptibles de cambio.

Con el análisis anterior no busco dar resultados del ensayo de Asamblea, desde mi perspectiva como docente mestizo. Antes bien, busco mostrar que les estudiantes son capaces de identificar sus problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y activa, no solo como testigos, y el reto que para algunos implica cuestionar sus privilegios y la supuesta inamovilidad de la cultura misma.

La decolonialidad, la interculturalidad y la literacidad permiten percibir a la Asamblea como una estrategia de aprendizaje que no toma elementos de la cultura para integrarlos, sino para utilizarlos como parte de un aprendizaje distinto que se torna en algo significativo. Primero, la interculturalidad contempla la diversidad de opiniones sobre una misma problemática, por lo que el respeto a las diferencias es esencial para no sobreponerse a le otre por tener un cargo con poder. La interculturalidad también ayuda a no demeritar los saberes tradicionales únicamente porque no surgen desde los conocimientos académicos.

La decolonialidad nos ayuda a les docentes a comprender que la cultura hegemónica dominante es una imposición a les minorizadas. Nos permite ser capaces de reconocer que esto no se trata de *dar voz a les silenciades*, sino de brindar herramientas que les ayuden a tomar decisiones desde una perspectiva crítica y autónoma. Aunado a esto, nos ayuda a les docentes a sabernos y plantear nuestra labor como alimentadores de la discusión, incitadores del diálogo y una escucha compleja para poder generar algo nuevo, sin imponer nuestra perspectiva.

Por último, la literacidad ayuda a les estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico hacia lo que implica la cultura hegemónica dominante, también para criticar las relaciones de dominio que se pueden reproducir en su cultura y que pueden estar justificadas a través de la tradición. Además, les ayuda a comprender que la cultura no únicamente se presenta escrita, sino que toda expresión en su cotidianidad es parte de esta y debe de ser interpretada para garantizar su preservación.

Tercera experiencia docente

En esta sección analizo (Ericka) mi experiencia docente al facilitar la indagación y el aprendizaje de la comunidad de maestros referida en la introducción. Para ello, primero contextualizo la comunidad de indagación y el trabajo de investigación que hicimos. Luego analizo las vías por las que utilicé la literacidad, la decolonialidad y la interculturalidad para diseñar mi práctica docente.

La comunidad de indagación

Con motivo de mi estudio de doctorado conformé una comunidad de indagación con trece profesores de todos los niveles educativos, para lo cual utilicé la metodología de la investigación de los practicantes de la educación (Cochran-Smith y Lytle, 2002, 2009; Goswami *et al.*, 2009). El objetivo de la comunidad fue que cada maestra investigara su propia práctica docente para aprender a integrar la decolonialidad en ella. Por mi parte, desempeñé cuatro funciones: investigadora principal, facilitadora de la comunidad y del aprendizaje de los maestros, e investigadora de mi práctica docente e investigativa, en un ensamblaje donde estas funciones están imbricadas y sin la posibilidad de separarse.

Los criterios que utilicé para localizar a los integrantes de la comunidad es la autoadscripción a *ser mexicana* y que tuvieran interés por orientar su práctica hacia la justicia social. Mi posicionalidad como persona originaria de México estudiando el doctorado en una universidad de Estados Unidos me llevó a buscar docentes en ambos países. Estos dos elementos —criterios y mi posicionalidad— conformaron un grupo diverso y variado, integrado por personas en nueve ciudades de residencia distintas entre ambos países, y con orígenes en once geografías y contextos socioculturales diferentes. Esta diversidad también se expresa en nuestras identidades lingüísticas: algunos crecimos en México con el español como lenguaje materno y hegemónico, pero algunos tuvieron la necesidad de aprender a entender el wixárika para comprender a sus estudiantes, otros tuvieron que emigrar a Estados Unidos y aprender a dar clases en inglés. Para quienes nacieron en Estados Unidos, el español es el lenguaje familiar que usan para comunicarse con sus padres, pero que de niños tuvieron que dejar en sus casas cuando ingresaron a la primaria en pos de la hegemonía del inglés, de tal forma que se sienten más

cómodos usando el inglés en contextos educativos como nuestra comunidad.

El diseño de mi práctica docente

El enfoque de la literacidad me requirió indagar cómo ver, honrar y acercarme a la singularidad de cada maestre. La unicidad de cada participante de nuestra comunidad de indagación fue muy visible debido a la diversidad del grupo; sin embargo, este elemento está presente en todos los espacios educativos, puesto que cada estudiante tiene trayectorias de vida y uso de los lenguajes personales y únicos. Esta indagación me dirigió al concepto *distancia ontológica* del profesor chicano Michael Domínguez (2017, 2019).

Domínguez toma como punto de partida el pensamiento de Homi Bhabha, quien nos dice que *la otredad colonial* se sitúa en la “*disturbing distance*” (citado por Domínguez, 2017, p. 226) entre el ser colonizador y el ser colonizado. El proceso de *Otrear*, de constituir a la persona que se sale de la normatividad colonial del ser y del saber en le Otre, dice Domínguez, nos lleva a despreciar y deslegitimar la humanidad y conocimientos de las personas que se alejan de la blanquitud y los primados de la colonialidad/modernidad. De tal forma que la definición que Domínguez proporciona de distancia ontológica es: “the dehumanizing distancing between subjects that emerges from uninterrogated coloniality” (Domínguez, 2017, p. 226).

Me apropié de este concepto entendiendo que les maestros situamos nuestro trabajo en presupuestos del ser y el saber enraizados en la lógica colonial/moderna, lo que nos conduce a la distancia afectiva y el desdén hacia las formas del ser y el saber que se sitúan en lugar distinto al eurocentrismo/positivismo/blanquitud/heteropatriarcado. Localicé tres implicaciones de lo anterior para mi práctica. En primer lugar, comprendí que mi ontología docente —las teorías, entendimientos, sentipensares donde cimiento mi *ser maestre*— está enraizada en la lógica colonial/moderna. En segundo término, discerní que había una impermeabilidad entre *mi yo* y *el yo de les maestres en mi comunidad* cuando se alejaban del primado de la lógica colonial/moderna, aún y cuando hay partes conscientes de mí alejadas de ese primado. Y la tercera implicación es que entendí que la distancia ontológica me conduce a aspirar a la objetividad, a su vez

enraizada en la blanquitud/positivismo, lo cual me lleva a desarrollar una práctica docente separada de mis sentimientos. Frente a este panorama, la literacidad y la interculturalidad me abrieron grietas para sembrar decolonialidad (Walsh, 2020) y crear realidades distintas al sistema-mundo. Explicaré primero la función de la literacidad y luego la de la interculturalidad para facilitar la comunidad.

Para la literacidad, las competencias que las personas necesitan adquirir para comprender y modificar críticamente sus realidades las determinan ellas, sus contextos sociales y sus aspiraciones (Bazerman *et al.*, 2017; Campano, 2007; Ghiso, 2016). En tal sentido, las competencias son singulares para cada persona y las desarrolla a su ritmo. Por tanto, utilizar la literacidad en mi práctica docente para sembrar decolonialidad implicó limitar, lo más posible, la imposición de mediciones y la jerarquización de las diferencias, ya que ambas derivan del sistema-mundo. Para el trabajo en la comunidad de indagación, lo anterior me implicó, por ejemplo, evitar corregir el español de los maestros que nacieron en Estados Unidos por estar alejado del dialecto estandarizado por la colonialidad/modernidad.

En lo relativo a la interculturalidad, Raúl Fonet-Betancourt (2009) la explica como proceso teórico y práctico de relacionalidad, “no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos, sino asentada más bien en el dejarse «afectar», «tocar», «impresionar» por el otro [*sic*] en el trato diario” (2009, p. 640). Apliqué tal concepto al dejarme tocar por el *compartir* que vivimos en las sesiones de indagación, por ejemplo, sobre cómo la herida colonial del euromestizaje (Pérez, 2020) nos ha separado de nuestras raíces *P’urhépechas* o Yoremes para conducirnos hacia la blanquitud. Ese *sentir con la otra persona* me condujo constantemente a desobedecer la lógica colonial de la eficiencia/productividad, para preponderar nuestros procesos cognitivos y emocionales sobre la idea de cumplir con la agenda de las sesiones. Porque la ontoepistemología (Barad, 2003) colonial/moderna nos obliga a pensar que el éxito ocurre cuando la realidad acontece de la forma que planeamos, y nos lleva a imaginar a nuestros estudiantes como peones de nuestra planeación áulica.

Concluyo que buscar vías para honrar la humanidad de los maestros en esta comunidad de indagación desde un punto distinto a la lógica colonial/moderna, y dejarme tocar por el sentir del grupo, me ayudó a crear la utopía de un mundo comunal. Sentipienso que pudimos construir un

mundo que se dirige a otro horizonte, ya no el de la segregación, no el de la eficiencia, más bien un horizonte basado en el proyecto histórico de los vínculos (Segato, 2021; Walsh, 2020).

Conclusiones: ¿cómo integramos literacidad, interculturalidad y decolonialidad?

A través del análisis de nuestras experiencias docentes observamos puntos en común. La decolonialidad nos proporcionó las bases para reflexionar nuestros contextos y objetivos educativos, ubicando dónde está oculta, a plena vista, la colonialidad/modernidad. Esto implicó, en palabras de Héctor: el saber que pertenezco a una cultura hegemónica dominante y que puedo reproducir las relaciones verticalizadas, incluso sin darme cuenta.

Usamos la interculturalidad para cuestionar cómo nos relacionamos con las culturas distintas a la propia, desde el entendimiento de que hay culturas hegemónicas dominantes y minorizadas. Sobre todo, nos ayudó a estar genuinamente abiertas a la comunicación con nuestros estudiantes, para atender sus necesidades educativas. En palabras de Brenda: la interculturalidad me permite valorar la diversidad cultural y reconocer que no existe una sola forma de contar la historia, sino que frente al olvido u omisión de la cultura wixárika en los libros de texto, el método histórico, la entrevista y la revalorización del saber propio pueden ser estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan crear un conocimiento nuevo desde la visión de estos grupos minorizados.

Por último, la literacidad es el eje donde constituimos las experiencias docentes que presentamos. Utilizamos nuestra literacidad, es decir, nuestra competencia para leer críticamente el mundo, desde la perspectiva decolonial, para efectuar cambios en nosotres y en nuestro entorno educativo. Y unimos la literacidad con la interculturalidad para tender puentes que nos unan a través de las fronteras, metafóricas y físicas, con las otras personas. En palabras de Éricka: la literacidad, la interculturalidad y la decolonialidad están muy unidas porque nos permiten desligar nuestra humanidad del primado de la colonialidad/modernidad. En la experiencia de Brenda, vemos la literacidad para crear un espacio donde sus estudiantes wixáritaari utilicen el lenguaje para constituirse historiadores de su comunidad y autores de libros de Historia. En la experiencia de Héctor, la

literacidad se muestra a través de la Asamblea, donde les estudiantes utilizan su voz y pensamientos para discutir los problemas que les preocupan. En la experiencia de Ericka, la literacidad está presente en su esfuerzo consciente por interrumpir la distancia ontológica para construir comunalidad dejándose tocar por las experiencias y sentipensares de las otras personas.

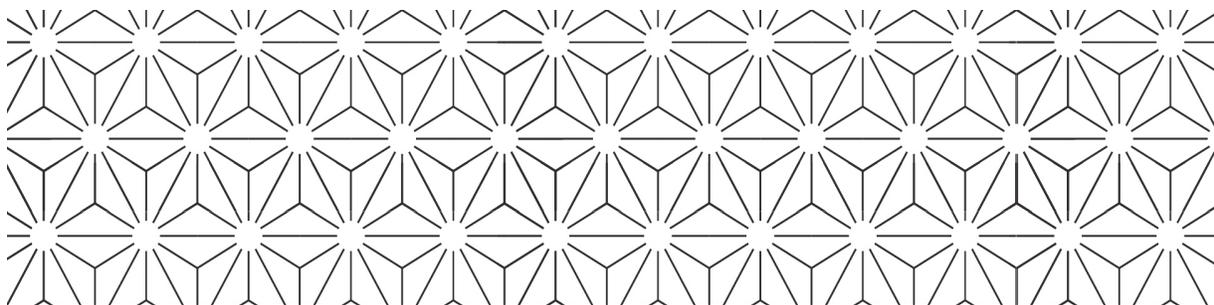
Referencias

- BARAD, K. (2003). *Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- BAZERMAN, C., APPLEBEE, A. N., BERNINGER, V. W., BRANDT, D., GRAHAM, S., MATSUDA, P. K., MURPHY, S., ROWE, D. W. Y SCHLEPPEGRELL, M. (2017). *Taking the long view on writing development*. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360. <https://www.jstor.org/stable/44821267>
- BEN-JOCHANNAN, Y. (1988). *Africa: Mother of Western civilization*. Black Classic Press.
- BOCCIOLESI, E. (2018). *Cuestiones críticas, complejas y metodológicas hacia una Pedagogía de la Literacidad*. En E. Bocciolesi (Ed.). *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*, (pp. 12-44). Universidad de Guadalajara.
- CAMPANO, G. (2007). *Immigrant students and literacy: Reading, writing, and remembering*. Teachers College Press.
- CANAGARAJAH, S. (2019). *Weaving the text: Changing literacy practices and orientations*. *College English*, 82(1), 7-28.
- CERVANTES, M., GUZMÁN, E., ORTEGA, J. Y SANTANA, M. (2016). *Bachillerato Intercultural Tecnológico: Programa de unidad de aprendizaje curricular: Educación Cívica*. Universidad de Guadalajara.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTTLE, S. L. (2002). *Dentro/afuera: Enseñantes que investigan*. Akal.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTTLE, S. L. (2003). *Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora*. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTTLE, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. Teachers College Press.
- CRAWFORD-GARRETT, K., CARBAJAL, D. R., SHORT, A., SIMPSON, K., MEYER, E. Y DECK-STEVENS, E. (2020). *Teaching out loud: Critical literacy, intergenerational professional development, and educational transformation in a teacher inquiry community*. *The New Educator*, 16(4), 279-295. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1785601>
- DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. fce.
- DOMÍNGUEZ, M. (2017). *“Se hace puentes al andar”: Decolonial teacher education as a needed bridge to culturally sustaining and revitalizing pedagogies*. En D. Paris y H. S. Alim (Eds.), *Culturally*

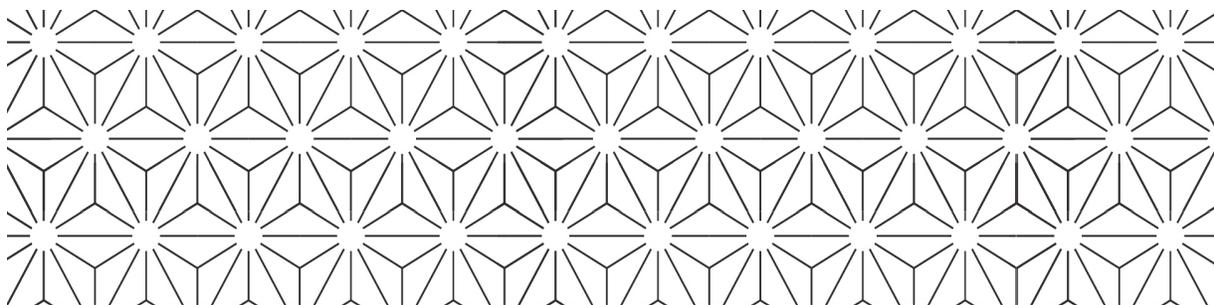
- sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world (pp. 225-245). Teachers College Press.
- DOMÍNGUEZ, M. (2019). *Decolonial innovation in teacher development: Praxis beyond the colonial zero-point*. Journal of Education for Teaching, 45(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550605>
- FORNET-BETANCOURT, R. (2009). *La filosofía intercultural*. En El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): Historia, corrientes, temas, filósofos (pp. 639-646). creaf/Siglo xxi Editores.
- FREIRE, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi Editores.
- GADSDEN, V. L. (1993). *Literacy, education, and identity among African-Americans: The communal nature of learning*. Urban Education, 27(4), 352-369.
- GHISO, M. P. (2016). *The laundromat as the transnational local: Young children's literacies of interdependence*. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 118(1), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146811611800108>
- GHISO, M. P. Y CAMPANO, G. (2024). *Methods for community-based research: Advancing educational justice and epistemic rights*. Routledge.
- GOSWAMI, D., LEWIS, C., RUTHERFORD, M. WAFÉ, D. (2009). *On teacher inquiry: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- GREGSON, R. Y ROMERO LOSACCO, J. (2020). *La Revolución Bolivariana y la Cárcel epistémico-existencial: La tensión Inclusión/participación desde un horizonte decolonial*. En J. Romero Losacco (Ed.), Pensar distinto, pensar de(s)colonial (pp. 83-125). Fundación Editorial El perro y la rana.
- HEATH, S. B. Y STREET, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- JANKS, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- JANKS, H. (Ed.). (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- KINCHELOE, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. RoutledgeFalmer.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2003). *La investigación docente y la reforma educativa democrática*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19), 705-731.
- LUGONES, M. (2014). *Radical multiculturalism and women of color feminisms*. Journal for Cultural and Religious Theory, 13(1), 68-80. <https://www.jcrt.org/archives/13.1/lugones.pdf>
- MIGNOLO, W. Y WALSH, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- PAPERSON, LA. (2017). *A third university is possible*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/9781452958460>
- PÉREZ, L. E. (2020). *Enrique Dussel's ética de la liberación, US women of color decolonizing practices, and coalitionary politics amid difference*. En L. E. Pérez, Theories of the flesh (pp. 53-73). Oxford University Press.

- QUIJANO, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, 13(29), 11-20.
- QUIJANO, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.
- ROMERO LOSACCO, J. (Ed.). (2020). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- SAN PEDRO, T. Y KINLOCH, V. (2017). *Toward projects in humanization: Research on co-creating and sustaining dialogic relationships*. American Educational Research Journal, 54(1S), 373S-394S. <https://doi.org/10.3102/0002831216671210>
- SEGATO, R. (2021). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos: Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2016). *Bachillerato Intercultural Tecnológico de la Universidad de Guadalajara: Documento base*. Universidad de Guadalajara.
- SOUSA SANTOS, B. DE. (2013). *Cuando los excluidos tienen derecho: Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad*. En B. de S. Santos y A. Grijalva Jiménez (Eds.), *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador* (J. Aguiló Bonet y J. L. Exeni Rodríguez, Trans; 2a edición, pp. 13-50). Ediciones Abya Yala. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.library.upenn.edu/lib/upenn-ebooks/detail.action?docID=3217275>.
- STREET, B. (1997). *Social literacies*. En V. Edwards y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 2: Literacy* (pp. 133-141). Kluwer Academic Publishers.
- STREET, B. (2003). *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, 5(2), 77-91.
- THE MATERIAL LIFE OF TIME (Director). (31 de marzo de 2021). Karen Barad | Re-membering time: For the time being. https://www.youtube.com/watch?v=MpD_N2FnV5M
- THE NEW LONDON GROUP. (1996). *A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- WALSH, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, 15 (1-2), (61-74). <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- WALSH, C. (2020). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. En J. Romero Losacco (Ed.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (1a edición digital) (pp. 139-178). Fundación Editorial El perro y la rana. <http://www.elperroylarana.gob.ve/pensar-distinto-pensar-descolonial/>
- WALSH, C. E., & MIGNOLO, W. (2018). *Introduction*. En W. Mignolo y C. E. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 1-12). Duke University Press.

¹ Elegimos utilizar sustantivos de género gramatical masculino, aún y cuando hay mujeres que ocupan estos cargos populares, para visibilizar y problematizar la prevalencia de hombres en estos cargos.



II. PRÁCTICAS LETRADAS, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE



Prácticas letradas y formación docente: ¿Cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares?

EMILCE MORENO MOSQUERA | DAVID ALBERTO LONDOÑO VASQUEZ | LUANDA REJANE SOARES SITO

Introducción

El señor Quincas, un líder palenquero, siente que fue engañado por las leyes, al no poder leer qué dicen las letras de la ley (Sito, 2010). Paula, una universitaria bilingüe, se siente desubicada con las formas de escribir que le demandan en la universidad, especialmente en la lengua oficial de su país (Zavala, 2009). ¿Qué perspectivas teóricas podrían apoyar en leer estas cortas escenas desde diferentes perspectivas?

En este capítulo queremos plantear algunas preguntas y reflexiones que se vienen tejiendo desde el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad. Las literacidades se centran, entre otras, en la comprensión y producción textual dentro de contextos específicos, donde el texto cumple con una función social y demanda el reconocimiento de los participantes, de su entorno y, en los ámbitos académicos y profesionales, también de lo disciplinar. Es por ello por lo que pensar la literacidad invita a incluir elementos sociales y culturales que propenden por los procesos de interacción comunicativa, los cuales varían dependiendo de los participantes y de los géneros discursivos allí empleados. Estos elementos pueden relacionarse a partir de aspectos tales como el capital simbólico presente en la escuela y la familia, los entornos de socialización, los códigos sociolingüísticos (elaborados y

restringidos) y las prácticas letradas (vernáculos y dominantes) presentes en la comunidad.

Por tanto, es inquietante poder dar algunas respuestas a preguntas como: ¿Cuáles son las prácticas letradas enseñadas en la familia y en la escuela?, ¿cómo las prácticas letradas se (re)configuran desde lo pedagógico en contextos escolares?, ¿cómo vincular las literacidades vernáculos con las literacidades escolares para aprovechar esos conocimientos empíricos? Buscamos conversar a partir de estas preguntas, especialmente con maestros/as y maestros/as en formación, para aportar a las discusiones contemporáneas de la educación y el acceso a las lenguas y a sus culturas escritas.

¿Cuál es el rol de la escuela, la familia y la comunidad frente a las literacidades?

La escuela está llamada a pensar los procesos de lectura, escritura y oralidad, desde una mirada diversa que dé cuenta de las diferentes facetas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es allí donde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) toman forma y dan línea a los diferentes actores de la comunidad académica de la escuela. Si bien se accede a la lengua escrita en situaciones de educación formal, también en el uso cotidiano, como lo plantea Zavala (2009) quien enfatiza en la importancia de entender las prácticas de literacidad como “maneras de leer y escribir”, formas culturales generalizadas de la lengua escrita que tienen diferentes fines en la escuela y los textos tienen una presencia e implicaciones muy variadas en la vida de los estudiantes.

Autores como Bloome y Green (2015) y Gee (2015) sostienen que la investigación sobre lo letrado, especialmente en el ámbito escolar, se ha enfocado en la identificación de los procesos psicológicos dentro de la mente del individuo que lee y escribe. Habilidades descontextualizadas, con énfasis en la enseñanza de estructuras lingüísticas y competencia gramatical sin ninguna referencia al contexto social. Se trata de una visión hegemónica impuesta a través de los medios, la educación y la cultura popular.

De ahí que la pedagogía necesite ampliar e ir más allá de la simple enseñanza de reglas y contenidos y cuestionar los valores subyacentes de los textos y las variedades lingüísticas. La literacidad crítica aborda estas

cuestiones explorando las relaciones entre el lenguaje y el poder y se centra en la necesidad de crear oradores, escritores y lectores críticos, capaces de deconstruir los textos que los rodean e interpretarlos, tanto como a productos como a procesos de prácticas sociales particulares (Gee, 1990; Cope y Kalantzis, 1993).

En contraste con esta visión, Street (1995) planteó el modelo ideológico de alfabetización, que sostiene que esta no solo varía con el contexto social y con las normas y discursos culturales (con respecto, por ejemplo, a la identidad, el género y las creencias), sino que sus usos y significados siempre están inmersos en relaciones de poder. En este sentido, la alfabetización es siempre ideológica: siempre implica disputas sobre significados, definiciones y límites, y luchas por el control de la agenda de las prácticas letradas.

El marco pedagógico de los NEL se da principalmente a través de la pedagogía de alfabetización crítica (Luke, 2000) y educación de género (Martin, 2006). Los primeros años de escolaridad (la primaria) es particularmente importante para la enseñanza del lenguaje en el marco de la alfabetización crítica, que se vincula a la frase de Paulo Freire “Leer la palabra, leer el mundo” (Freire y Macedo, 1989). La insistencia de Freire en que la alfabetización podría y debería posicionar a las personas para defender sus derechos sustenta gran parte del trabajo de los educadores comprometidos con la alfabetización crítica (Giroux, 1993; Lankshear y McLaren, 1993; Edelsky, 1999; Luke, 2000). Definir la alfabetización crítica va en contra de su espíritu de “debate, disonancia y diferencia” (Luke y Freebody, 1997, p. 16) que involucra repertorios de prácticas dinámicas y contingentes (Luke, 2000) negociadas en diferentes situaciones.

Igualmente, para entender la relación comunidad, familia y escuela está en el aporte del concepto de capital cultural (Bourdieu, 1977) como una forma de abordar el rendimiento académico desigual de los estudiantes que son marginados o excluidos. Yosso (2005) define la cultura como “aquella que es representada simbólicamente a través del lenguaje y que puede abarcar identidades en torno al estatus migratorio, el género, el fenotipo, la sexualidad y el territorio, así como la raza y el origen étnico” (p. 76). Es así como el capital cultural en conexión con las prácticas de literacidad influye en la participación de los estudiantes y los profesores a través de experiencias institucionales que pueden comprenderse ligadas a algunos de

estos aspectos identitarios. Algunos trabajos que reflejan este posicionamiento son:

Tabla. Ejemplo de investigaciones y aportes desde los Nuevos Estudios de Literacidad

Ejemplo de investigación	Aporte desde los NEL
<p>Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. En <i>Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria</i>. (pp. 111-134). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.</p>	<p>Estudio que observa y analiza procesos de alfabetización en niños peruanos indígenas y de otras etnias en zonas rurales y urbanas de entre 5 y 6 años, en contextos culturales diferentes, puesto que ello permite acceder a una mirada comparativa y repensar la relación entre cultura y aprendizaje en el marco de sus transiciones educativas. Se concentra en el inicio de la escolaridad, Ames comprueba que los niños participan en una gran variedad de actividades cotidianas, que incluyen labores domésticas y agrícolas, en los casos rurales, mientras que los niños de las zonas urbanas realizan actividades de juego, separados de las labores domésticas. Los docentes enseñan en castellano, pero recurren al quechua para hacerse entender por los niños más pequeños. Se concluye que la escuela no necesariamente hace esfuerzos por hacer el tránsito de la familia a la escuela y la adaptación recae en los niños. También las prácticas letradas que se proveen son repetitivas y no los implican en la lectura y la escritura de textos reales; esto en la comunidad quechua se complica, dado que es ausente una educación bilingüe que favorezca el desarrollo de ambas lenguas.</p>
<p>Trapnell, L. (2011). ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En <i>Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria</i>. (pp. 155 - 178). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.</p>	<p>En el estudio se destaca que en los programas EIB (Educación Intercultural Bilingüe) desarrollados por organizaciones y ONG se debe prestar mayor atención a la relación conocimiento-poder si quieren contribuir al objetivo social y político de transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de pueblos con una historia de marginación. La investigación deja en</p>

Ejemplo de investigación	Aporte desde los NEL
	<p>evidencia la necesidad de crear currículos educativos alternativos que consideren nuevas formas de abordar la realidad e introduzcan categorías de análisis e interpretación distintas a las propuestas por otras disciplinas. La diversificación del currículo implica modificaciones (perfiles, macrocompetencias, competencias, contenidos, estrategias metodológicas) y una apuesta por currículos interculturales a partir del diagnóstico de demandas y necesidades, que pasa por que los programas de EIB se pregunten por cómo debe ser la educación, qué deben aprender los niños y qué se espera de su tránsito por la escuela, qué se quiere de la escuela desde la visión política de los pueblos indígenas y qué incluye la formación dentro de un proceso de educación que incluya procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo.</p>
<p>De la Piedra, M. T. (2011). Literacidad híbrida y bilingüismo en dos comunidades de Texas. En <i>Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria</i>. (pp. 199-219). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.</p>	<p>De la Piedra cuestiona las visiones homogeneizantes y deficitarias existentes sobre las prácticas letradas de los inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos. Plantea que la literacidad, en algunas reformas educativas de este contexto, es definida como un conjunto de prácticas y habilidades que los estudiantes de sectores sociales minorizados deben adquirir para aprobar los exámenes estandarizados obligatorios del estado (p. ej. Texas Assessment of Knowledge and Skills —taks—). Se plantea que prevalecen visiones hegemónicas de las prácticas letradas ajenas a los estudiantes, por ello, se retoman los NEL y los conceptos de comunidad de práctica y prácticas letradas híbridas para mostrar la alternancia de códigos y registros del hogar y la escuela, es decir, la</p>

Ejemplo de investigación	Aporte desde los NEL
	combinación de prácticas vernáculas y oficiales. Se explica que dicha hibridez puede ser un recurso que promueve la literacidad.
<p>McTavish, M. (2014). "I'll do it my own way!": A young child's appropriation and recontextualization of school literacy practices in out-of-school spaces. <i>Journal of Early Childhood Literacy</i>, 14(3), 319–344. https://doi.org/10.1177/1468798413494919</p>	<p>El artículo analiza lo que hacen los niños con lo que aprenden en la escuela en torno a leer y escribir. Examina las nociones tradicionales de alfabetización al documentar la alfabetización de un niño de segundo grado, en torno a sus prácticas en contextos escolares y extraescolares. Los datos recopilados incluyeron notas de campo, entrevistas, observaciones de prácticas de alfabetización escolares y extraescolares y artefactos (como hojas de trabajo, construcciones y capturas de pantalla de computadora) de la escuela, el hogar y en contextos comunitarios. En el análisis, se rastrearon las prácticas de alfabetización para mostrar cómo los significados se modifican a través de los contextos. Los hallazgos muestran que el niño recontextualizó las alfabetizaciones escolares en espacios extraescolares y las cambió de manera flexible, a formas lúdicas y tecnológicamente contemporáneas. Se concluye que la idea de que los niños encuentran significado y aprenden en todos los contextos (dentro y fuera de la escuela) y a través de diferentes modos y tecnologías tiene implicaciones adicionales, dado que como lo han mostrado Lankshear y Knobel (2004) conviene examinar la situación fuera de la escuela, pero no conviene pedagogizar tales prácticas. Se concluyó que el apoyo a prácticas vernáculas puede favorecer la flexibilidad, la elección y la creatividad en tipos particulares de "tareas" o proyectos fuera de la escuela, formas en que involucran a los niños y promover estas</p>

Ejemplo de investigación	Aporte desde los NEL
	nuevas prácticas, aprovechando que el conocimiento involucra a familiares, amigos u otras personas, adicionalmente puede ser sensible a las culturas, formatos (físicos, multimodales), idiomas y formas de vida de los niños.

Fuente: Elaboración propia.

Estos estudios muestran que la investigación sobre prácticas de lectura y escritura (análoga-digital) en contextos vernáculos o institucionalizados puede ser investigada y los individuos deben ser comprendidos desde su participación en estas prácticas, a pesar de que actúen de manera solitaria como en el caso de McTavish (2014). Vigotsky (1962) planteaba que la actividad humana está soportada en un marco colectivo, que toma forma con los otros y funciona con la ayuda de códigos culturales que se logran gracias al desarrollo cultural y no solo biológico. Es decir que las funciones psicológicas superiores asociadas a la lectura, la escritura, la argumentación son de origen social y resultado de la interacción del individuo en su contexto sociocultural.

Igualmente, se destaca la necesidad de que en la educación inicial y en la primaria se generen prácticas letradas vinculadas a la realidad que puedan interactuar con los textos y que los géneros que aprenden a leer sean guiados por los maestros no como agentes transmisores de conocimientos y currículos, sino como agentes que introducen a los estudiantes en actividades de pensamiento como lo sugiere Lewinson *et al.* (2002, p. 383):

- *Interrogar* los textos a través de este tipo de preguntas ¿Cómo intenta esto posicionarme?
- Incluir la cultura popular y los medios de comunicación como parte regular del plan de estudios con fines de placer y análisis de cómo la gente se posiciona y se construye a través de la tv, los videojuegos, los *comics*, las redes, etc.
- *Desarrollar* el lenguaje de la crítica y de la esperanza.

- Estudiar el lenguaje para analizar cómo da forma a la identidad, construye discursos culturales, apoya o altera el *statu quo*.
- *Reflexionar* sobre diferentes y contradictorias perspectivas.
- *Atender y buscar* las voces de aquellos que han sido silenciados o marginalizados.

Así mismo, estos estudios se muestran alineados con una visión crítica de la alfabetización donde los niños tienen el potencial para una práctica textual analítica compleja (Vásquez, 2005), pues están rodeados de diversos textos mucho antes de ingresar a la escuela formal, exhibiendo así comportamientos alfabetizados desde muy temprana edad. Los niños sí tienen capacidad para componer textos, para crear espacios y “participar en análisis complejos del lenguaje a medida que producen sus historias” (Comber, 2003, p. 359). En ese sentido, se plantea el aporte de una visión más antropológica, histórica y crítica del lenguaje desde los NEL que pone énfasis en el carácter heterogéneo de los usos orales y escritos que dan cuenta de patrones culturales replejos de formas de vivir articuladas a tareas domésticas, tareas escolares, habilidades cognitivas involucradas en prácticas letradas y el capital cultural y lingüístico que ponen en juego los implicados en los estudios reseñados.

De otro lado, los maestros que se ubican desde los NEL se han basado en perspectivas del feminismo, la educación antirracista, el análisis crítico del discurso, el multiculturalismo, las teorías de la justicia social y más. En Estados Unidos, por ejemplo, las alfabetizaciones críticas se han desarrollado a partir de un enfoque politizado del lenguaje integral, el multiculturalismo y la teoría cultural y crítica. En el Reino Unido, los estudios críticos de lingüística, cultura, literatura y alfabetización influyeron en los enfoques críticos para la enseñanza de la alfabetización inglesa. En Sudáfrica, un modelo crítico de conciencia lingüística basado en el trabajo de Norman Fairclough y otros ha sido un poderoso catalizador del cambio, especialmente en las escuelas secundarias y en las instituciones universitarias. Es evidente que esto se desarrolló junto con el activismo político contra el *apartheid* (Janks, 2010). En Latinoamérica, la influencia de la teoría crítica de Paulo Freire ha incidido en autores que buscan superar

visiones deficitarias del lenguaje y entender problemáticas asociadas a la idea de justicia social y prácticas letradas distribuidas desigualmente.

¿Cómo las prácticas letradas se (re)configuran desde lo pedagógico en contextos escolares?

Una de las primeras definiciones de literacidad asocia este concepto a los modos en cómo las personas abordan la comprensión y producción textual arraigadas en concepciones del conocimiento, identidad y ser (Street, 2006), facilitando su inclusión como campo de interés investigativo en la educación, proponiendo diversos énfasis epistémicos para abordarle, entre ellos, el sociocultural (Barton y Hamilton, 2005). Este entiende el texto como una construcción que reconoce unos códigos, pero demanda unas reflexiones contempladas a partir de los participantes, donde se definen aspectos tales como ¿qué género escrito es?, ¿cuáles son los roles del autor y el lector?, ¿cuáles son las formas predominantes de pensamiento?, ¿qué identidades se fundan?, ¿se escribe a nombre propio o de un colectivo? y ¿cuáles son los valores y representaciones culturales del entorno? (Cassany, 2006).

Por consiguiente, una vez que se responden las anteriores preguntas, un autor estaría en capacidad de producir un texto situado, contextualizado y, probablemente, significativo, dentro de un grupo o comunidad específica (Londoño, 2015). No obstante, dentro de estas congregaciones existen poderes que seleccionan, legitiman o restringen géneros textuales y sus tratamientos (Druker, 2021). A lo anterior, se le suma que tanto el autor como el lector poseen unos intereses particulares que son producto de la confluencia entre su proceso de crianza, de la formación recibida, de las experiencias y vivencias obtenidas, de la memoria configurada y de la identidad o subjetividad formada (Jiménez *et al.*, 2020), complejizando la asimilación de los procesos de comprensión y producción textual, principalmente, para aquéllos que recién ingresan a dicha comunidad (Gee, 2014) y no cuentan con un entorno familiar o escolar que le haya preparado para trascender del modelo autónomo al ideológico (Street, 2006).

Por otro lado, vale la pena enfatizar que las *prácticas letradas* es un concepto que emana, particularmente, de esta perspectiva sociocultural. Puesto que, se asocian a las prácticas sociales consolidadas en torno a la

lectura y escritura en un contexto dado (Cassany, 2008). En otras palabras, las prácticas letradas se configuran según los contextos sociales y culturales que enmarcan la comprensión y producción textual de grupos que se congregan alrededor de algunos intereses disciplinares, identitarios, interaccionales o societarios (Zavala, 2009), donde se instauran usos recurrentes, formas instituidas y funciones establecidas de textos dentro de dichos grupos, dependiendo de las literacidades predominantes (Henaó *et al.*, 2011). Estas prácticas letradas son clasificadas en vernáculas y dominantes. Las primeras corresponden a las propias, aquéllas realizadas en los entornos de socialización y están comúnmente relacionadas con el disfrute o la interacción social. Las otras, también, conocidas como institucionales, atañen a aquéllas que son enseñadas y exigidas por la escuela, el trabajo o las disciplinas (Cassany, 2008).

De allí que, en los contextos escolares, las prácticas letradas dominantes sean asiduamente demandadas, desconociendo pedagógica, didáctica y curricularmente las prácticas letradas vernáculas de sus estudiantes, las cuales responden a las condiciones antropológicas y sociales heredadas (Ames, 2013), que distan en múltiples ocasiones según aspectos tales como la lengua materna, la formación de los padres, el capital cultural, el acceso y consumo de la información, la integración social y el acompañamiento familiar o de personas significativas, entre otras (Londoño y Bermúdez, 2018), incidiendo en el desempeño escolar, la permanencia, la obtención del logro y la tradición cultural de cada estudiante, agravando la exclusión, la desigualdad y la injusticia social (Hernández *et al.*, 2021).

Parece justo denunciar, entonces, que en los contextos escolares siguen fortaleciéndose las prácticas letradas dominantes, beneficiando un tipo de estudiante con unas condiciones definidas por quienes tienen el poder y controlan el conocimiento, excluyendo la posibilidad de proporcionar alternativas viables acordes con lo que cada estudiante y su grupo social requieren (Ocampo y López, 2020). Esta situación, injusta por demás, invita a cuestionarse lo siguiente: ¿Son las prácticas letradas dominantes coherentes con las requeridas por los estudiantes en su comunidad?, ¿cómo fortalecen las prácticas de participación ciudadana las prácticas letradas escolares? o ¿por qué hablar de déficit cuando un estudiante no se apropia de las prácticas letradas académicas? (Sito y Moreno, 2021).

Por otro lado, si el panorama es desalentador, también hay acciones que permiten generar cambios, a través de la inclusión de prácticas letradas en el aula que (re)configuren las prácticas pedagógicas tradicionales, reconociendo los aportes vernáculos que los entornos de socialización no institucionalizados brindan a los académicos, como se pueden apreciar en las siguientes investigaciones:

- Niveles de lectura crítica en la institución educativa inem Carlos Arturo Torres Peña (Granados, 2018)
- Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencias significativas en una Institución Educativa de Boyacá (González y Londoño, 2019)
- Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa en Bello (Suárez *et al.*, 2019)
- Laboratorio de lectura crítica: una estrategia didáctica desde el constructivismo pedagógico (Cardona *et al.*, 2022)

Estas investigaciones han proporcionado resultados que evidencian que la enseñanza de las prácticas letradas se puede alejar de enfoques meramente transmisivos, donde el docente es el centro del proceso de enseñanza, hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante (González y Londoño, 2018). Esto implica fomentar la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas, donde puedan aplicar sus habilidades lectoras y escritoras en contextos reales y significativos (Cardona *et al.*, 2022). Por ejemplo, se pueden realizar debates, proyectos de investigación, escritura de *blogs* o participación en comunidades virtuales de lectura y escritura (Granados, 2018).

Asimismo, es importante considerar la diversidad lingüística y cultural presente en los contextos escolares. Las prácticas letradas se (re)configuran desde lo pedagógico al promover la valoración y el respeto por las diferentes formas de expresión lingüística y cultural presentes en el aula (Suárez *et al.*, 2019). Los docentes pueden incluir textos y materiales que reflejen la diversidad de la sociedad, así como fomentar el uso de múltiples lenguajes (oral, escrito, visual, digital) para que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse de manera efectiva (Cardona *et al.*, 2022).

En resumen, las prácticas letradas se (re)configuran desde lo pedagógico en contextos escolares a través de estrategias y enfoques educativos que promueven una alfabetización integral, el uso de tecnologías digitales, la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas y la valoración de la diversidad lingüística y cultural. Estas prácticas buscan formar individuos capaces de comprender, analizar y producir textos de manera crítica y reflexiva, preparándolos para su participación plena en la sociedad del siglo xxi.

¿Cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares para aprovechar esos conocimientos empíricos?

Al pensar en la articulación entre las literacidades vernáculas y escolares, en un primer plano, se puede retomar elementos importantes que nos han planteado las primeras investigaciones de carácter etnográfico del campo de los NEL. Entre ellos, podemos recordar los trabajos de Shirley Brice Heath (1983), que nos muestra como el fracaso escolar tenía una raíz en la diferencia en la forma de incorporar en el currículo las prácticas letradas (o diríamos también letradas) de las comunidades dichas alternativas, no urbanas y con poca escolaridad, por ejemplo; el trabajo de Silvia Terzi (2001) analiza una experiencia de alfabetización con niños y niñas de barrios populares en Sao Paulo. En escenarios no escolares, podríamos recordar el trabajo de Claudia Vóvio (2008) sobre la autopercepción de alfabetizadoras como lectoras; bien como aquéllos que abordan la Educación de Jóvenes y Adultos y los contextos comunitarios, como los trabajos de Virginia Zavala (2002), o sobre EPJA con Laura Eisner, Ana Atorresi (2021), Elisa Cragolino (2019) y Marieta Lorenzatti (2019), o el libro de Mercedes Niño-Murcia y Frank Solomon (*La montaña letrada*).

¿Qué nos han enseñado estos trabajos? En primer lugar, nos muestran que hay muchas discontinuidades entre las literacidades vernáculas y escolares, entre las formas de lidiar con la escritura en el hogar, la comunidad y en otras instituciones de sus contextos, y esas discontinuidades pueden derivar en fracaso escolar. En segundo lugar, develan que el fracaso no es algo individual, sino que debe ser reconocido como resultante de muchos

factores sociales, y las barreras lingüísticas son uno de estos factores. En tercer lugar, nos enseñan desde los estudios de la historia cultural, que los clivajes sociales no son clivajes culturales, y aquí recordaría a autores como Roger Chartier, Peter Burke, Elsie Rockwel, Ana Maria Galvão y Augusto Batista. En cuarto lugar, en el debate latinoamericano sobre literacidad, una agenda importante es la formación docente (Kleiman, 2019) y las políticas de literacidad (Street y Street, 2004; Sito y Moreno, 2021; Vóvio, 2021).

Nosotros/as, quienes investigamos la literacidad, generalmente llegamos al campo con una mirada muy grafocéntrica, o sea, centrada en los escritos (especialmente la escritura alfabética), y eso toma tiempo romper. Por ello, pasamos mucho tiempo replicando mitos de la literacidad, en lugar de entender qué pasa en los diversos contextos y qué la gente hace con la escritura.

Frente a ello, ¿qué hacer? Es la pregunta que venimos haciéndonos hace años diferentes educadores/as. Y un consenso básico es que necesitamos de un marco crítico para entender estos procesos y dar respuestas más sensibles, pertinentes y asertivas.

Pensamos que ya tenemos unas rutas metodológicas, senderos conceptuales y marcos epistemológicos ya muy consolidados. Y muy bien presentados en el artículo de Atorresi y Eisner (2021). Aun así, nuevas preguntas pueden venir, especialmente por los cambios sociales claro está, pero también por los movimientos epistemológicos generados por las voces del Sur. Innovadoras miradas críticas son aquellas que pueden movernos aún más de nuestras posturas casi siempre muy muy grafocéntricas.

En esta búsqueda para ver más allá de los discursos hegemónicos, y así poder identificar las prácticas letradas vernáculas, es importante dialogar con otros marcos epistemológicos que nos permitan reconfiguraciones conceptuales que fomenten vínculos y articulaciones. Uno de estos marcos son los Estudios interculturales y pedagogías decoloniales (Walsh, 2023): con su apuesta por reconocer lo nuestro, crear grietas, generar diálogos honestos, propiciar empatía. De allí se pueden promover:

- Configuraciones didácticas innovadoras (dialógicas), especialmente pensadas para nuestra realidad multilingüe;
- Enseñar las “colecciones sociales” (García-Canclini, 2009) para ir y volver, para conocer más de sí mismo;

- Conversaciones honestas: poder y las prácticas letradas dominantes;
- Enfoque territorial: mirar a otros/as para pensar sobre NOSotros/as;
- Perspectivas críticas y sensibles hacia la formación docente: Angela Kleiman, Ladson-Billings, bell hooks, entre otras.

Discusión y reflexiones finales

Para pensar en retos y oportunidades, queremos retomar la pregunta sobre ¿Cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares para aprovechar esos conocimientos empíricos?, plantearíamos seis retos que nos quedan:

- Seguir nutriéndonos de nuevos paradigmas críticos y estudios de las ciencias sociales y humanas, que nos permitan reconocer *las ausencias* e indagar de diferentes prismas y perspectivas.
- Dar un salto de la descripción local para la comprensión global-poder, como lo proponen Collins y Blot (2003).
- Dialogar más con los *police makers* la misma tensión que se tiene en la sociolingüística de cohorte más variacionista: miramos y caracterizamos las variadas formas de usar la lengua y sus escrituras, pero ¿cómo llevar esto a un reconocimiento social, haciendo frente a prácticas de distinción (Bourdieu) y jerarquización social?
- Tener mayor incidencia en la política pública: eso derivaría justamente del diálogo con aquellos/as que hacen la política.
- Reivindicar más espacio en las carreras de áreas pertinentes: licenciaturas, sí, pero también en antropología, sociología, política, geografía, economía, historia, etc. Obviamente tendría matices distintos, pero de verdad es un campo que atraviesa fronteras disciplinares.
- Abogar por un enfoque más transdisciplinar en nuestros estudios: los Nuevos Estudios de Literacidad es un campo transdisciplinar y transdiscursivo, conformado por los discursivos de diferentes disciplinas.

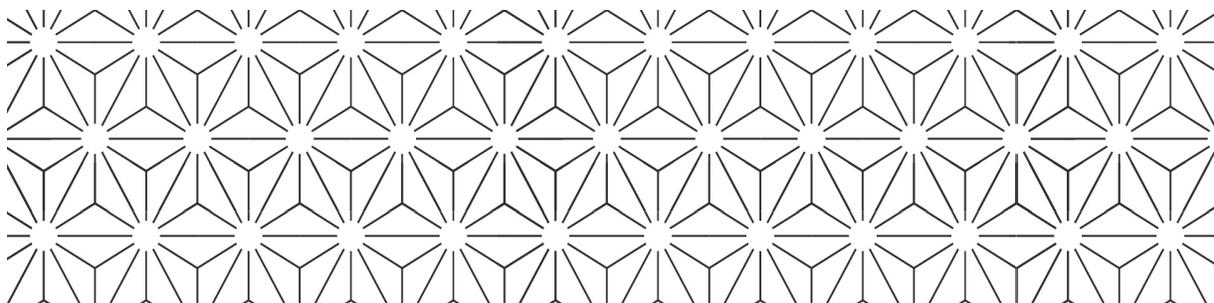
Referencias

- AMES, P. (2011). *Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales*. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. (pp. 111 - 134). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- AMES, P. (2013). *Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural-un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus*. *Scripta*, 17(32), 113-136. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/8744>
- ATORRESI, A. Y EISNER, L. (2021). *Escritura e identidad: perspectivas socioculturales*. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2005). *Literacy practices*. En *Situated literacies* (pp. 25-32). Routledge.
- BLOOME, D. Y GREEN, J. (2015). *The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy*. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Routledge.
- BOURDIEU, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. En: *Power and Ideology in Education*, Karabel, J. y Halsey, A.H. (Eds.). Oxford University Press.
- CARDONA, P., TOBÓN, M. Y LONDOÑO, D. (2022). *Laboratorio de lectura crítica: una estrategia didáctica desde el constructivismo pedagógico*. En *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI. VOLÚMENES I Y II* (pp. V7-V16). Instituto Antioqueño de Investigación (IAI).
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- COLLINS, J. Y BLOT, R. (2003) *Literacy and literacies. Text, power and identity*. CUP: Cambridge.
- COMBER, B. (2003) *Critical Literacy in the Early Years: What does it look like?* En N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*, pp. 355-368. SAGE.
- COPE, B. Y KALANTZIS M. (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press.
- CRAGNOLINO, E. R. (2019). *Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a03>
- DE LA PIEDRA, M. T. (2011). *Literacidad híbrida y bilingüismo en dos comunidades de Texas*. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. (pp. 199-219). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- DRUKER, S. (2021). *Prácticas letradas y práctica docente-El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua*. *Perfiles educativos*, 43(171), 46-64. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982021000100046
- EDELSKY C. (Ed.). (1999). *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice*. National Council of Teachers of English.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- GEE, J. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Taylor & Francis.
- GEE, J. (2014). *Literacy and education*. Routledge.

- GEE, J. (2015). *The New Literacy Studies*. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 28-50). Routledge.
- GIROUX, H. (1993). *Literacy and the politics of difference*. En C. Lankshear y P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern* (pp. 367-377). State University of New York Press.
- GONZÁLEZ, M. Y LONDOÑO, D. (2019). *Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2019000100253&script=sci_arttext
- GRANADOS, D. (2018). *Niveles de lectura crítica en la institución educativa INEM Carlos Arturo Torres Peña*. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 4(4). <http://www.scielo.org.co/pdf/linli/n78/2422-3174-linli-78-297.pdf>
- HENAO, J., LONDOÑO, D., FRÍAS, L. Y CASTAÑEDA, L. (2011). *Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado*. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 54-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398342>
- HERNÁNDEZ, G., OLIVIERI, G. Y MÁRQUEZ, M. (2021). *Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (56). <https://www.redalyc.org/journal/998/99866344001/99866344001.pdf>
- JANKS, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- JIMÉNEZ, M., RIQUELME, A. Y LONDOÑO, D. (2020). *Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera Infancia*. *Educere*, 24(77), 117-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240011>
- LANKSHEAR C., MCLAREN P. (1993). *Critical literacy and the postmodern turn*. En Lankshear C., McLaren P. (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 379-420). State University of New York Press.
- LEWISON, M., FLINT, A. Y VAN SLUYS, K. (2002). *Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices*. *Language Arts*, 79(5), 382-392. https://www.researchgate.net/publication/284055039_Taking_on_critical_literacy_The_journey_of_newcomers_and_novices
- LONDOÑO, D. (2015). *De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte*. *Anagramas*, 26(13), 197-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011
- LONDOÑO, D. Y BERMÚDEZ, H. (2018). *Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330.
- LUKE, A. (2000). *Critical literacy in Australia*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 448-461.
- LUKE, A. Y FREEBODY, P. (1997) *Shaping the social practices of reading*. En: Muspratt S, Luke, A. y Freebody, P. (Eds). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practices*. Hampton Press.

- MARTIN, J. (2006) Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- McTAVISH, M. (2014). "I'll do it my own way!": A young child's appropriation and recontextualization of school literacy practices in out-of-school spaces. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(3), 319-344. <https://doi.org/10.1177/1468798413494919>
- OCAMPO, A. Y LÓPEZ, C. (••). *Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético*. *Revista Álabe*, 1-21. <https://www.academica.org/concepcion.lpezandrada/9>
- SITO, L. (2010). "Ali está a palavra deles". Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- SITO, L. Y MORENO, E. (2021). *Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura*. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://geox.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>
- STREET, B. (1995). *Social Literacies*. Longman.
- STREET, B. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies*. *Media Anthropology Network*, 17, 1-15. https://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf
- STREET, J. Y STREET, B. (2004 [1984]) La escolarización de la literacidad. En: V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames, (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- SUÁREZ, P, VÉLEZ, M. Y LONDOÑO, D. (2019). *Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello*. *Enunciación*, 24(1), 15-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13249>
- TERZI, S. (1995). *A construção da leitura*. SP: Pontes.
- TRAPNELL, L.(2011). "¿Diversificar o interculturalizar el currículo?" . En *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. (pp. 155 - 178). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- VASQUEZ V (2005). *Creating opportunities for critical literacy with young children*. Using everyday issues and everyday text. En: Evans J (ed.) *Literacy Moves On. Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom*. David Fulton Publishers.
- VIGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MIT Press.
- VÓVIO, C. (2008). *Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 8(3), 439-466.
- WALSH, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional de Querétaro, Lengua de Gato ediciones.
- YOSSO, T. (2005). *Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth*. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1) 69-91.
- ZAVALA, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.

ZAVALA, V. (2009). *¿Quién está diciendo eso?:* literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, 348-363. <https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/zavala.pdf>



Textos del mundo real al aula: un mensaje clave de la literacidad

MARÍA DEL MAR ESTRADA REBULL

Diversas tradiciones de estudios sobre literacidad en décadas recientes nos han ayudado a comprender que leer y escribir van mucho más allá de esos meros actos, pues están conectados con las formas en que el conocimiento se produce, comparte y utiliza en contextos específicos (sociales, culturales, mediáticos, políticos, profesionales, científicos...). Hoy tenemos la claridad de que, para participar de las prácticas letradas de muchos ámbitos de la vida, no bastan competencias básicas y genéricas de lectoescritura: es necesario aprender los significados y las prácticas que están en juego en cada ámbito. Parte del corpus sobre literacidad se ha estudiado en tanto fenómeno epistémico, lingüístico, político y cultural; mientras que otros han desarrollado enfoques didácticos para trabajar aspectos de la literacidad en distintos niveles educativos (ver el interesante panorama sistematizado por Montes y López, 2017).

En México y Latinoamérica han ido en aumento las investigaciones, eventos y *dossiers* académicos dedicados a la literacidad (ver, por ejemplo, Moreno y Soares, 2019 o Hernández, Olivieri y Márquez, 2021). Sin embargo, desde mi experiencia en la educación obligatoria y la formación docente, pareciera que el concepto sigue siendo poco comprendido. Sobre todo, pareciera que sus grandes lecciones y beneficios no se reflejan en las aulas. Quizá las aportaciones se encuentren dispersas, y nos estén faltando mensajes concretos y poderosos, capaces de transformar la pedagogía y el currículo en dirección a nuestras aspiraciones colectivas.

Quiero entonces proponer un mensaje concreto y sencillo, que creo capaz de aglutinar amplios beneficios de los enfoques de literacidad. Hay que traer al aula los géneros, textos y prácticas letradas *del mundo real*; es decir, aquellos que realmente se usan en distintos ámbitos de la vida, más allá de la escuela. En la escuela priman todavía textos y ejercicios que son meramente escolares. Sustituirlos por otros más auténticos puede conllevar tres tipos de beneficios: 1) mejorar la calidad de los contenidos en diversas materias, 2) mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas, 3) mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿De qué manera pueden darse estos beneficios? Respecto a los contenidos, trabajar con géneros y textos auténticos permite —además de ser más interesante— que la información venga más directa e íntegramente desde sus fuentes; además, conserva sus lazos con los contextos donde importa y tiene sentido. Por otro lado, el trabajo de lectura y producción de textos auténticos se presta para un abanico de pedagogías activas, dialógicas, situadas y de alto nivel cognitivo. Finalmente, trabajar con textos y géneros *del mundo real* pone en juego habilidades de lectura y escritura de mayor riqueza, complejidad y relevancia para desenvolverse en la vida social, política, académica y profesional.

Procuraré dar mayor consistencia a este mensaje echando mano de los planteamientos de diversas tradiciones de educación en literacidad (literacidad *crítica, disciplinar, basada en géneros, auténtica y digital*), así como ejemplos documentados en la literatura y mis propias experiencias. Antes, quiero aclarar que hablaré de la literacidad en campos curriculares como las ciencias sociales, las ciencias naturales y el lenguaje y la comunicación. Dejaré aparte la apreciación y la creación literaria, a pesar de que muchos de los principios y estrategias a los que aludiré podrían aplicar también en sus didácticas específicas, puesto que carezco de experiencia.

Un ejemplo para comenzar

Comenzaré ilustrando el principio de llevar al aula los textos y géneros *del mundo real* con una intervención didáctica sobre la migración, la cual preparamos junto con maestras de ciencias sociales en un bachillerato y que ellas implementaron con sus grupos. He utilizado los materiales de la misma intervención en espacios de formación docente inicial y continua¹. La

intervención es sobre el tema de la migración, y la construimos como parte de una asignatura de ciudadanía global, por lo que la diseñamos en torno a la pregunta de si las y los mexicanos actuamos como ciudadanos globales ante la migración centroamericana que transita por nuestro país.

Existen muy diversos textos mediante los cuales la información sobre este fenómeno se genera, se circula y se utiliza: reportes con datos oficiales, testimonios directos recuperados en reportajes, análisis de organismos internacionales, infografías difundidas por organizaciones civiles, encuestas de opinión, notas de prensa, conversaciones en redes sociales, artículos académicos, etcétera. Podemos incluir también fuentes no textuales como fotografías, videos y *podcasts*. Se trata de textos *del mundo real*, producidos continuamente por agentes sociales con experticia, involucramiento y perspectivas varias sobre el asunto.

Al trabajar en clase con algunas de estas fuentes, en lugar de limitarnos a un libro de texto, o a la primera página de referencia que encontremos en Internet, podemos dar un tratamiento actual, matizado, vívido y contextualizado del tema. Los textos, claro, no deben tratarse como trozos de información anónima o descontextualizada, sino que debe considerarse el origen, tipo y propósito de cada uno con la misma importancia que se le da al contenido mismo. No deben tratarse tampoco como meros vehículos para una información que hay que aprenderse, sino como referentes para el análisis, el diálogo y la formación de las propias conclusiones. Todo esto, a su vez, puede requerir y dar pie a prácticas de lectura y escritura de considerable sofisticación.

Como ilustración, estas fueron las notas finales de una alumna tras evaluar la confiabilidad y utilidad de cada una de las fuentes que se revisaron. Dicha evaluación fue parte de una estrategia que se les enseñó a las y los estudiantes. Las notas que tomaron fueron utilizadas para el diálogo y la retroalimentación en clase y, ultimadamente, para escribir conclusiones individuales sobre la pregunta de investigación (Las notas reflejan el trabajo individual inicial de la alumna, que contiene tanto aciertos como errores o puntos a aclarar.)

Cuadro 1. Notas de una alumna sobre la utilidad y confiabilidad de diversas fuentes para responder a la pregunta de investigación ¿Las y los mexicanos actuamos como ciudadanos globales ante la migración centroamericana?

Fuente	Notas de la alumna
<p>Infografía del Programa de Asuntos Migratorios-UIA sobre la audiencia [Audiencia de organizaciones de la sociedad civil ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para denunciar violaciones del Estado hacia migrantes]</p>	<p>Me parece muy poco confiable ya que la infografía fue publicada en una página oficial del Programa de Asuntos Migratorios. Me parece poco útil pero sí habla respecto a que los mexicanos debemos un mejor derecho a los migrantes aunque no dice si se actúa de verdad como unos ciudadanos globales frente a la problemática.</p>
<p>Comunicado de prensa del Centro Prodh [una asociación civil de promoción y defensa de los Derechos Humanos] sobre la audiencia</p>	<p>Me parece confiable ya que fue elaborada por una organización que participó directamente en la audiencia y contiene una explicación breve pero concreta de lo tratado en la audiencia. Me parece muy útil ya que explica de forma más explícita los actos de los mexicanos frente a los migrantes centroamericanos</p>
<p>Intervención de representantes del estado [Archivo de video de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados] en la audiencia.</p>	<p>Me parece muy útil y confiable porque es la audiencia como tal y podemos ver lo que sucedió y se dijo respecto a la situación. Considero que la fuente es muy confiable y se aborda lo necesario para saber las acciones que se están tomando.</p>
<p>Encuesta [Periódico mexicano El Universal]</p>	<p>Me parece confiable por ser una encuesta realizada por El Universal; sin embargo no me parece útil haber realizado una encuesta, esto no resuelve si actuamos como ciudadanos globales o no.</p>
<p>Nota televisiva [Archivo de video de UDG TV, un medio informativo local]</p>	<p>Me parece confiable el sitio y las instituciones que son mencionadas además que sigue siendo algo actual; sí es útil porque menciona acciones realizadas por los mexicanos para ayudar a los migrantes.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de la alumna.

Este ejemplo muestra cómo el hecho de trabajar con fuentes auténticas puede nutrir el contenido. En este caso, vemos cómo se le da concreción al concepto de “ciudadanía global” indicado por el currículo. En cuanto a la

migración, vemos cómo las y los estudiantes aprenden sobre la existencia y rol de organizaciones de la sociedad civil e instancias estatales para atención a migrantes. Vemos también cómo las fuentes permiten enriquecer la pedagogía, brindando oportunidades para el análisis, el diálogo y la reflexión. El trabajo con textos auténticos también da ocasión para el aprendizaje de prácticas de literacidad avanzadas y de alta demanda cognitiva: aquí la alumna pone en práctica estrategias para la evaluación y análisis de distintas fuentes, sistematiza el análisis en un organizador gráfico y se prepara para un análisis intertextual (Vega *et al.*, 2019) en el cual sustentará la formulación y redacción de conclusiones propias.

Literacidad crítica

Una de las tradiciones que puede describir la intervención anterior es la *literacidad crítica*, enfocada en que las y los jóvenes desentrañen las dimensiones políticas de los textos, para a través de ellos leer la realidad social e incidir en ella. A partir de la literatura, Sandoval y Zanotto (2022) encontraron ocho categorías de acciones en el aprendizaje y enseñanza de la literacidad crítica: identificar el contexto, el género discursivo, las voces presentes y ausentes en el texto, comprender e interpretar el texto, posicionarse ante él, identificar las ideologías y evaluar el texto (p. 10). Es importante notar que ninguna de estas acciones tan importantes para la formación de los y las jóvenes puede ocurrir sin antes traer al aula textos *del mundo real*.

Literacidad disciplinar

La intervención sobre migración que compartí arriba también se basó en un enfoque de *literacidad disciplinar*. Será ilustrativo compartir cómo llegué a este enfoque para esclarecer en qué consiste y cómo se relaciona con la idea de trabajar con textos *del mundo real*. Cabe aclarar que hablaré de dicho enfoque en su vertiente dirigida a la formación general en niveles obligatorios, y no a la educación superior o especializada, ámbitos en los que también se trabaja (Ver Cassany y López, 2010; Natale y Stagnaro, 2015 y Torres, 2018.)

Wineburg y su grupo en la Universidad de Stanford son de los principales referentes de la literacidad disciplinar; en su caso, desde la disciplina

histórica, pues especificaron prácticas letradas clave que llevan a cabo las y los historiadores profesionales, para después realizar una transposición didáctica para niveles obligatorios la cual se ha vuelto muy influyente (Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2012). Diseñaron lecciones con fuentes históricas primarias, muy socorridas por docentes en Estados Unidos y otros países. Monte-Sano y diversas colegas (De la Paz *et al.*, 2017) continuaron investigando la literacidad disciplinar de la historia, enfocándose en el proceso de escritura de argumentos históricos, y desarrollando modelos instruccionales para nivel secundaria.

Este trabajo cristalizó en el modelo *Read.Inquire.Write*. (Schleppegrell, Sun, y Monte-Sano, 2023), de cuyo equipo formé parte durante mis años doctorales en la Universidad de Michigan. Este modelo propone unidades de indagación sobre temas sociales e históricos. Cada unidad parte de una pregunta de indagación auténtica y abierta, misma que las y los estudiantes van respondiendo mediante el análisis de distintas fuentes y perspectivas, y finalmente escriben argumentos propios en respuesta a la pregunta. Las y los estudiantes van aprendiendo las habilidades de literacidad que todo esto implica mediante el modelaje, los andamiajes y las oportunidades para practicar, en un proceso llamado *cognitive apprenticeship*. Así, mi intervención sobre la migración siguió muy de cerca al modelo *Read.Inquire.Write*. y su enfoque de literacidad disciplinar.

Aunque este y otros modelos de indagación en ciencias sociales se fundamentan fuertemente en la literacidad disciplinar de la Historia, la han trascendido, pues se aplican también en áreas como Geografía, Economía y Sociología y Formación Cívica con fuentes y textos correspondientes a cada una. El enfoque de la literacidad disciplinar muestra la importancia de que los y las jóvenes trabajen con literacidades y textos reales de las disciplinas que estudian en secundaria y bachillerato como Biología, Matemáticas, Historia y Literatura; incluso si no se van a dedicar a ellas (Shanahan y Shanahan, 2012). ¿Por qué? Me basaré en los argumentos de Moje (2015) para responder.

Por un lado, los contenidos de las asignaturas en estos niveles ya implican cierto grado de especialización en los conceptos, el lenguaje y en las formas de producir y validar el conocimiento que están ligadas a ciertos géneros y prácticas letradas. Soslayar estos aspectos sería limitar o tergiversar seriamente el aprendizaje de las respectivas materias. Por otra parte, aunque

no vayan a dedicarse a ninguna de ellas de manera profesional, las y los jóvenes sí las encontrarán de diversas formas en su vida personal, laboral y cívica; y necesitan herramientas de las respectivas literacidades para comprender de qué se está hablando, para utilizar el conocimiento disciplinar y también para criticarlo de ser necesario. Finalmente, Moje argumenta que el acceso a las literacidades disciplinares permite que jóvenes que, por sus procedencias socioeconómicas y culturales quizás no lo hubieran tenido en su horizonte, sepan que pueden formar parte de las disciplinas, e incluso enriquecerlas y cambiarlas desde nuevas perspectivas.

Es importante aclarar que el trabajo con la literacidad disciplinar no implica limitar las asignaturas a perspectivas académicas ni deslegitimar otros tipos de conocimiento. Lejos de ello, debemos aprovechar el análisis de las disciplinas y sus textos para evidenciar que se trata de construcciones de conocimiento humanas y situadas, lo mismo que otras formas de experticia cuyas literacidades también podemos aprovechar. Por ejemplo, en una asignatura de formación ciudadana podemos trabajar con géneros y textos no solo de ciencias sociales, sino también del activismo, el trabajo social, la organización comunitaria, el periodismo, el derecho y la administración pública. A través de estos textos podemos acercarnos a sus respectivas experticias, e incluso a las personas, instancias y organizaciones concretas que los producen. La inclusión de textos divulgativos, vernáculos, administrativos, profesionales y mediáticos debe nutrir las perspectivas y las discusiones, y debe ayudar a navegar críticamente la variedad de géneros que los y las jóvenes encontrarán en la vida.

Literacidad basada en géneros y literacidad auténtica

Mientras que la literacidad disciplinar se centra en las prácticas letradas de cada disciplina y las aprovecha en la enseñanza de las respectivas asignaturas; la tradición de la *literacidad basada en géneros* se preocupa por la enseñanza de la escritura mediante la exposición del estudiantado a una variedad de géneros (informativos, explicativos, persuasivos...), el análisis de sus características y el aprendizaje gradual de su construcción (Martin y Dreyfus, 2015). Este enfoque, asociado en su origen a la Escuela de Sydney y a la Lingüística Sistémica Funcional, se ha llevado a diversos niveles

educativos desde primaria hasta universidad en distintas latitudes y distintas áreas curriculares (ver, por ejemplo, Moyano 2007, 2013 y 2014). Puede ser complementario con la literacidad disciplinar. En ambas, traer al aula textos del mundo real es requisito.

Una vertiente de la *literacidad basada en géneros* es justamente la *literacidad auténtica*; cultivada por Nell Duke y diversas colegas en Estados Unidos para la educación primaria. Este enfoque implica que las actividades letradas en el aula sean *auténticas* (es decir, las que realmente ocurren más allá del aula); que tengan *propósitos comunicativos auténticos* (surgidos de alguna necesidad comunitaria o personal); y que los textos que se leen o se producen sean también los que se usan en el mundo, o muy semejantes a ellos. Explican que, por ejemplo, un periódico que se lea en clase debe ser traído de fuera, o bien, debe ser especialmente escrito para el aula, pero ser casi idéntico en forma, lenguaje u otras características (Duke, Purcell-Gates, Hall *et al.*, 2011, p. 246). Duke y sus colegas han mostrado la efectividad de la literacidad auténtica para el aprendizaje del contenido y la escritura en ciencias sociales (Halvorsen, Duke y Strachan, 2019), así como la lectoescritura con lecciones de ciencias naturales (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007). En este último estudio, las investigadoras evaluaron el grado de autenticidad de las actividades y textos propuestos en clase por las y los docentes participantes:

Cuadro 2. Ejemplos de actividades y textos con diferentes niveles de autenticidad

Tipo de actividad y tipo de texto	Nivel 3 (más alto) de autenticidad	Nivel 2 (medio) de autenticidad	Nivel 1 (más bajo) de autenticidad
Actividades de lectura, textos procedimentales	Como parte de una unidad sobre insectos, las y los estudiantes decidieron construir y poblar su propia granja de hormigas. Encontraron instrucciones en Internet y se dividieron en grupos	Se evaluó la habilidad de las y los estudiantes para seguir un procedimiento. Los docentes u otros estudiantes lo leían, y se evaluaba su habilidad para seguir instrucciones.	Las y los estudiantes leyeron procedimientos de una demostración de que el fuego no prende en ausencia de oxígeno. Se les dijo que no lo intentaran por su cuenta.

	para construir y poblar su granja.		
Actividades de escritura, textos procedimentales	Se asignó a diferentes grupos de estudiantes tareas relacionadas con el cultivo de maíz dentro de su salón. A medida que se acercaban las vacaciones de primavera, redactaron en sus grupos una lista de instrucciones para la persona que se ofreció a cuidar las plantas en ausencia del grupo.	Tras una lección sobre cómo plantar semillas, la docente asignó a sus estudiantes escribir un procedimiento para ello. Debían usar todo lo aprendido sobre plantar semillas. Tomaron turnos siguiendo los procedimientos de las y los demás para ver qué tan bien escritos estaban. Muchos tuvieron que reescribirlos.	Se pidió al grupo imaginar que un extraterrestre había llegado a su escuela y quería saber cómo cuidar pollitos. La maestra les asignó preparar un panfleto con un instructivo para el extraterrestre. Les guio en la composición de este texto procedimental, y lo escribieron en cartulinas o en el pizarrón.

Fuente: Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007, p. 349 y 350.

Como sugieren los ejemplos, las y los maestros pueden encontrar o propiciar muy variadas ocasiones para leer y producir textos auténticos en el aula, cuando así se lo proponen. En verano de 2023 tuve la oportunidad de documentar el trabajo de una maestra en un grupo multigrado de 1° a 3° de primaria que participaba en un programa estatal de alfabetización inicial. La maestra tenía la filosofía de aprovechar los intereses de sus estudiantes, y así lo hizo cuando descubrió que su grupo estaba ahorrando para comprar un pez como mascota colectiva.

El grupo adoptó y cuidó al pez durante el ciclo escolar, y la maestra lo utilizó para trabajar temas como la gráfica, la encuesta, la pregunta abierta, la pregunta cerrada, los cuidados de los seres vivos, etc. Por su parte, las madres [de familia] contaron que incluso se escribieron reglas e instructivos en tarjetas para el cuidado del pez (UNESCO México, p. 22).

Quiero compartir también el caso de una maestra de ciencias sociales de sexto grado en Michigan, cuyo trabajo tuve ocasión de seguir por varias semanas. Cada lunes, las dos horas de clase consistían en leer y comentar noticias elegidas por los mismos estudiantes. Muchas de ellas se iban conectando orgánicamente con el contenido social e histórico estudiado el

resto de la semana. En las primeras sesiones del ejercicio había surgido la inquietud en el grupo de qué tipo de notas valía la pena compartir, por lo que se habían acordado criterios de relevancia, variedad, confiabilidad, e incluso de equilibrio entre lo negativo y lo positivo. Estaba claro que los textos no solo eran auténticos, sino que los “lunes de noticias” entrañaban un propósito auténtico para socializarlos.

El enfoque de literacidades auténticas me ayuda a entender por qué tantas clases que he tenido que soportar —primero como estudiante, y después como observadora en diversos roles— se sienten superficiales, desconectadas y desesperantes. En general, dichas clases emplean textos y actividades que significan muy poco e importan muy poco. Análisis como los de Chamorro, Barletta y Mizuno (2013) desde la lingüística sistémica funcional ayudan a esclarecer cómo y por qué sucede esto.

Explican que los libros de texto suelen caracterizarse por la presencia de procesos no ergativos (construcciones gramaticales donde el sujeto de la oración no es en realidad quien realiza la acción; por ejemplo, “el planeta se contamina”) y nominalizaciones (es decir, sustantivos que representan acciones y procesos complejos, pero que no suelen explicarse, como “deforestación”). Los textos resultan entonces sumamente abstractos, y no queda claro qué acciones se realizan ni quién las realiza. Esto se agrava cuando, en lugar de explicar, conectar y reflexionar el contenido, las actividades de clase se limitan a reproducir el lenguaje de los textos escolares, como en este ejemplo del estudio citado, donde la maestra va haciendo preguntas, y sus estudiantes van respondiendo también con información del libro:

Cuadro 3. Tipo de preguntas formuladas por la maestra

Interrogación: A ver. Hable de la problemática del agua. Respuesta: Debido a los cambios climáticos que se dan en el planeta. Evaluación e Interrogación: Debido a los cambios climáticos. ¿Cuáles serán esas problemáticas? Respuesta: Sequía, escasez de agua. Evaluación: Escasez de agua. Respuesta: Demasiada agua, contaminación del agua potable. Interrogación: ¿Cómo podríamos decir algo de la escasez? A ver, de la escasez. Respuesta: Debido a los cambios climáticos en el planeta, existen momentos en los que hasta una quinta parte del área total del planeta presenta sequía severa.

Chamorro, Barletta y Mizuno notan que “el lenguaje de los alumnos imita las vaguedades del discurso de la maestra y el texto” (p. 4), sin elaboración, criticidad, ni conexión con conocimientos o experiencias propias, y con un nivel cognitivo muy básico. Notan también que

Las actividades humanas son representadas como circunstancia, pero no como agencia. Los fenómenos como la contaminación y el vertimiento de desechos no se presentan como resultado de las acciones humanas; por tanto, se diluye la responsabilidad ciudadana y las posibilidades de acciones correctivas (p. 24).

En suma, estiman que se trata de una simulación de aprendizaje: no un aprendizaje real. Ávila, Barletta y Chamorro (2017) llegaron a conclusiones parecidas analizando un capítulo sobre la Revolución Industrial en un libro de texto de Ciencias Sociales, que por sus características gramaticales “favorecería una visión de la historia en la cual la mayoría de los fenómenos «son», «están» o «se vuelven» sin la intervención de actores humanos” (p. 150), dificultando así la comprensión histórica. Esto contrasta con las consideraciones de los textos sobre migración de la alumna en el Cuadro 1, y nos muestra la gran diferencia que puede marcar la elección de textos en una clase.

Este uso del libro de texto es una manifestación común de inautenticidad en el aula. Dicho fenómeno fue uno de los que documentó un estudio encargado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Weiss *et al.*, 2019) donde se observó y entrevistó a 25 docentes de primaria y secundaria de diversos perfiles en Ciudad de México e Hidalgo. Registraron también otras prácticas docentes problemáticas en torno a la lectura y la escritura, muchas de las cuales tienen que ver con la presencia o ausencia de textos y prácticas letradas auténticas.

Una de ellas proviene del enfoque de las tipologías textuales, “producto de la propuesta curricular de 1993 y herencia de los aportes de la lingüística del texto a los programas de Español en los ochenta, tanto en la educación básica como en la Normal” (Weiss *et al.*, 2019, p. 173). En dicho enfoque se enfatiza el aprendizaje de las características de distintos tipos de textos. Sin embargo, en lugar de trabajar con los textos directamente —y así desarrollar estrategias para la lectura y escritura de cada género—, lo que se hace es trabajar con esquemas de la estructura textual (p. ej.: inicio, nudo y

desenlace para el cuento), operándose así una sustitución del objeto de enseñanza.

Más aún, el estudio encontró que, a pesar de que el objeto de enseñanza del currículo de ese momento eran las *prácticas sociales del lenguaje* (al igual que en el currículo actual), la mayoría de las y los docentes omitía precisamente la participación del estudiantado en esas prácticas, que involucrarían acciones o personas fuera del contexto áulico, o que requerirían más tiempo para su elaboración (invitar a personas, visitar sitios, aplicar encuestas, investigar, redactar borradores antes de una versión final...). Se ceñían en cambio a las actividades más típicamente escolares del libro de texto (pp. 164-165). Entonces, aunque los enfoques y materiales sugieran de algún modo trabajar con textos y prácticas letradas auténticas, a la hora de la implementación en el aula es fácil que esto no ocurra.

Literacidad digital

Finalmente quiero abordar el uso de textos del mundo real desde la *literacidad digital*. Buena parte de los textos a los que tenemos acceso —para la escuela o para la vida— es a través de Internet, por lo que es indispensable aprender a discernir que, aunque todo esté en Internet y aparezca dentro de una misma lista de resultados en un buscador, en realidad los textos corresponden a diferentes géneros, orígenes, propósitos, perspectivas y grados de confiabilidad.

En un estudio con aspirantes al bachillerato y a la universidad, Kriscautzky y Ferreiro (2014) encontraron que, a pesar de enunciar ciertos criterios de evaluación, en la práctica los y las jóvenes no los utilizaban a la hora de determinar qué sitios web eran útiles para estudiar. En otro estudio, Kriscautzky y Ferreiro (2018) pidieron a niñas y niños esclarecer mediante búsquedas en Internet la cuestión de si a las momias egipcias se les sacaba o no el corazón. Capturaron las dificultades de las y los participantes ante informaciones contradictorias, pues rara vez consideraban el origen de cada fuente o el tipo de experticia o género indicado para el tema. Esto ilustra, por cierto, que la literacidad disciplinar está íntimamente ligada con la posibilidad de aprender contenidos específicos.

Algo parecido observo en estudiantes normalistas cuando buscan información para sus clases: suelen dar por buena y suficiente lo mismo

información de páginas generales de referencia (como concepto.de), páginas de empresas, o videos de YouTube sin origen reconocible. Además, suelen reproducir la práctica común de encargar a sus estudiantes investigar un tema en Internet, sin orientarles sobre el tipo de información a recabar. Entonces, el principio de traer al aula textos del mundo real amerita una atención explícita a las fuentes digitales, pues corremos el riesgo de aplanarlas como si fueran todas equivalentes, soslayando aspectos cruciales.

Es destacable cómo el grupo de Wineburg, mencionado más arriba por su trabajo en torno a la literacidad disciplinar en Historia, recientemente haya incursionado en la literacidad digital, con estudios sobre las prácticas de personas expertas y no expertas en verificar información en Internet, y con propuestas para la trasposición didáctica de estas habilidades (Wineburg, Breakstone, McGrew *et al.*, 2022). Incluso, el nombre del grupo cambió de *Stanford History Education Group* (SHEG) a *Digital Inquiry Group* (DIG) para reflejar este nuevo énfasis.

Consideraciones finales

En esta reflexión he propuesto que el uso y producción de textos *del mundo real* en el aula es requisito para detonar los beneficios de diversas tradiciones de educación en literacidad (literacidad crítica, disciplinar, basada en géneros, auténtica y digital). Cada una tiene un corpus rico en teoría, investigación, pedagogía y experiencias de las cuales nos podemos nutrir y a las cuales podemos aportar. Aquí solo las abordé brevemente, con el objetivo de ilustrar el impacto que pueden tener los textos auténticos en la calidad de los contenidos de diversas materias, en la calidad de la pedagogía y en la calidad de las habilidades de literacidad del alumnado. Los textos *del mundo real* pueden ser una especie de puente para que la educación no esté ensimismada, sino conectada con las prácticas, los saberes y las personas que están moviendo al mundo.

Sin embargo, aunque el mensaje sea sencillo en apariencia, no necesariamente es fácil de implementar. Los textos y actividades letradas meramente escolares tienen fuerte arraigo en la vida de las aulas. Además, las y los futuros maestros se las apropian en su propio paso por la educación obligatoria. Si a lo largo de su formación docente tampoco cuentan con ejemplos y enseñanzas que contrarresten el “aprendizaje de la observación”,

suelen reproducir lo arraigado (Borg, 2004). Por ello, la formación docente es un espacio clave para operar el cambio.

Quizás este sea un momento crucial para impulsar la incorporación de las literacidades del mundo real en la educación, puesto que la Nueva Escuela Mexicana² reconoce la libertad y la necesidad que tienen las y los maestros de elegir los materiales que llevarán al aula con base en la autonomía curricular, las necesidades del contexto y los proyectos de aula, escuela y comunidad que decidan implementar.

También hay mucho por hacer en el terreno de la investigación y el desarrollo. Falta investigar sobre distintas prácticas letradas —disciplinares o vernáculas; establecidas o emergentes— y su posible relevancia en la escuela. Además, se deben desarrollar modelos instruccionales, currículo y materiales que vuelvan más operables los enfoques de literacidad.

La consigna de llevar los textos, géneros y prácticas letradas del mundo real al aula puede ser clave en una agenda colectiva de docencia, formación docente, investigación y desarrollo educativo.

Referencias

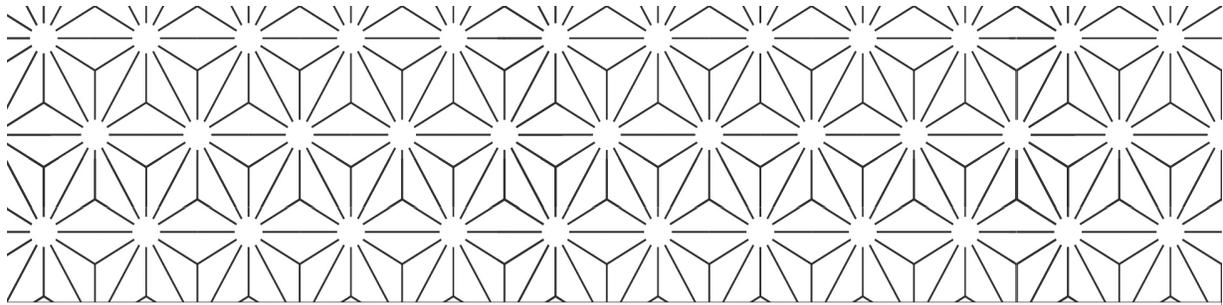
- ÁVILA, D., BARLETTA, N. Y CHAMORRO, D. (2017). *La representación de la revolución en el texto escolar: 'Ser' y 'llegar a ser' en la historia*. Revista Signos, 50(94), 150-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000200150>
- BORG, M. (2004). *The apprenticeship of observation*. ELT journal, 58(3), 274-276.
- CASSANY, D. Y LÓPEZ, C. (2010). *De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales*. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica en el siglo xxi: Leer y escribir desde las disciplinas* (347-374). Ariel.
- CHAMORRO, D., BARLETTA, N. Y MIZUNO, J. (2013). *El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana*. Revista signos, 46(81), 3-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001>
- DE LA PAZ, S., MONTE-SANO, C., FELTON, M., CRONINGER, R., JACKSON, C. Y PIANTEDOSI, K. W. (2017). *A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies*. Reading Research Quarterly, 52(1), 31-52. <https://doi.org/10.1002/RRQ.147>
- DUKE, N. K., PURCELL-GATES, V., HALL, L. A. Y TOWER, C. (2006). *Authentic literacy activities for developing comprehension and writing*. The Reading Teacher, 60(4), 344-355. <https://doi.org/10.1598/RT.60.4.4>
- HALVORSEN, A. L., DUKE, N. K. Y STRACHAN, S. L. (2019). *Project-based learning in primary-grade social studies*. Social Education, 83(1), 58-62.

- HERNÁNDEZ, G., OLIVIERI, G. Y MÁRQUEZ, M. M. (2021). *Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (56). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056/001](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056/001)
- KRISCAUTZKY, M. Y FERREIRO, E. (2014). *La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos*. Educação e pesquisa, 40(4), 913-934.
- KRISCAUTZKY, M. Y FERREIRO, E. (2018). *Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años*. Perfiles educativos, 40(159), 16-34.
- MARTIN, J. R. Y DREYFUS, S. (2015). *Scaffolding Semogenesis: Designing teacher/student interactions for face-to-face and online learning*. En S. Starc, A. Maiorani y C. Jones (Eds.). *Meaning making in text: Multimodal and multilingual functional perspectives* (pp. 298-270). Palgrave Macmillan UK.
- MOJE, E. B. (2015). *Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise*. Harvard Educational Review, 85(2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- MONTES, M. E. Y LÓPEZ, G. (2017). *Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas*. Perfiles educativos, 39(155), 162-178.
- MORENO, E. Y SOARES, L. R. (2019). *Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- MOYANO, E. (2007). *Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF*. Revista signos, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- MOYANO, E. (coord.) (2013) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MOYANO, E. (2014). *La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento*. Onomázein, 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>
- NATALE, L. Y STAGNARO, D. (2015). *Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa*. Itinerarios educativos, 7(7), 11-28.
- TORRES, A. (2018). *¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad*. Revista mexicana de investigación educativa, 23(76), 95-124.
- PURCELL-GATES, V., DUKE, N. K. Y MARTINEAU, J. A. (2007). *Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching*. Reading research quarterly, 42(1), 8-45.
- SANDOVAL, D. A. Y ZANOTTO, M. (2022). *Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- SCHLEPPGREGG, M. J., SUN, S. Y MONTE-SANO, C. (2023). *The value of models to support students' voice in middle school social studies argument writing*. Journal of Second Language Writing, 61, 101043. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101043>

- SHANAHAN, T. Y SHANAHAN, C. (2012). *What is disciplinary literacy and why does it matter?* Topics in language disorders, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- UNESCO MÉXICO. (2023). *Escuelas que Aprenden*. Querétaro. <https://aprendizajes.mx/wp-content/uploads/2023/11/UNESCO-NATURA-Mono-Queretaro-WEB.pdf>
- VEGA, N. A., PERALES-ESCUADERO, M. D., CORREA, S., MURRIETA, G. Y REYES, M. D. R. (2019). *Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa*. Revista mexicana de investigación educativa, 24(83), 1077-1107.
- WEISS, E., BLOCK, D., CIVERA, A., DÁVALOS, A., NARANJO, G. (Coords.). (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- WINEBURG, S., BREAKSTONE, J., MCGREW, S., SMITH, M. D. Y ORTEGA, T. (2022). *Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes*. Journal of Educational Psychology, 114(5), 893-909. <https://doi.org/10.1037/edu0000740>
- WINEBURG, S. S., MARTIN, D. Y MONTE-SANO, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
-

¹ Los materiales didácticos de la intervención pueden consultarse en este enlace: https://docs.google.com/presentation/d/1cvbGnWpcMFMaLj_cpSm0kY3PzgvaCupg5ZFrZhuVBa4/edit

² La Nueva Escuela Mexicana es modelo educativo oficial en México a partir del sexenio de Andrés Manuel López Obrador. Entre otros elementos, recomienda enfoques más críticos, comunitarios y contextualizados para la enseñanza.



Agencia y voz en prácticas letradas mediadas por la Inteligencia Artificial Generativa en la universidad

JUAN SEBASTIÁN ORTIZ HERRERA

Introducción

ChatGPT es una herramienta que usa la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para producir contenido textual a partir de instrucciones e indicaciones y su reciente popularización entre estudiantes ha generado múltiples debates en el campo de la educación superior (Southworth *et al.*, 2023). Esta problemática tiene una importancia particular para mi labor como tutor y tallerista del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO) de la Universidad de La Salle en Bogotá, pues con frecuencia me encuentro con profesores y estudiantes que censuran o aplauden el uso de esta herramienta para ejercicios de lectura y escritura. Entre estas voces, las condenatorias son las más frecuentes en los entornos docentes. Por ejemplo, recientemente, en un taller sobre la escritura de textos argumentativos, oí comentarios como “La nueva minoría de edad es la pérdida de autonomía que está causando ChatGPT” y “La IA promueve la pereza de los estudiantes para escribir”.

El primero de estos comentarios plantea el uso de la IAG como una amenaza para la individualidad y la supuesta autonomía de la subjetividad liberal (Rose, 1999; Pedraza, 2011). Parte de suponer que algo como la autonomía es posible, que antes había más autonomía e, implícitamente, culpabiliza a los sujetos por su “minoría de edad”. Esta representación de estudiantes y docentes se enfoca en “la mirada del déficit” e ignora la agencia

y las identidades (Moreno y Sito, 2019) que negocian los sujetos al leer y escribir en contextos académicos.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han criticado esta perspectiva deficitaria (Lea y Street, 2006), por ignorar las prácticas concretas donde los sujetos usan la literacidad con fines sociales específicos. Precisamente, los NEL permiten sospechar que el uso de herramientas con IA tiene implicaciones en las prácticas letradas académicas, por lo que atraviesa la agencia y la voz de los sujetos en contextos sociales concretos (Zavala, 2011).

El presente capítulo analiza los resultados de una experiencia autoetnográfica en la que decidí explorar el uso de ChatGPT en el desarrollo de las prácticas letradas que exige mi rol como tutor, investigador y aprendiz en espacios universitarios, durante el primer semestre de 2023 (período comprendido entre febrero y julio).

La autoetnografía es un método autobiográfico en su contenido, etnográfico metodológicamente y cultural en las interpretaciones que arroja (Chang, 2008), con potencialidades para explorar la literacidad académica (Kleiman, 2019) (Rose, 1989) y la producción de identidades en interacciones entre humanos y herramientas cibernéticas (Wilde, 2020). Así, este ejercicio pasó por la producción y organización de materiales (diarios y registros), la interpretación analítica y la escritura autobiográfica sobre experiencias encarnadas al usar ChatGPT.

Entonces, si la voz, la agencia y la identidad son las categorías en juego al encontrarse la literacidad académica con el uso de herramientas con IAG, explorar personalmente algunos de estos usos, registrarlos y analizarlos puede ayudar a delimitar mejor el problema de una investigación que parta desde la óptica de los NEL. Precisamente, la autoetnografía es un recurso útil para estudiar y comprender las identidades culturales producidas de forma relacional y dinámica en entornos cibernéticos y digitales, pues “...our identities are patched together and are a mixture of (cyber)experiences, (cyber)stories, and (cyber/mediated) representations.” (Atay, 2020, p. 272). Estas identidades surgen por la interacción entre contextos, por lo que escribir usando IAG, es algo que está enmarcado en un contexto complejo. Entonces, la autoetnografía ayuda a explorar cómo se negocia la agencia y la voz al leer y escribir con ChatGPT, en contextos académicos y universitarios.

A partir de los resultados y el análisis de este ejercicio propongo que, aunque las prácticas letradas mediadas por IAG pueden obstaculizar la agencia y estandarizar la voz al escribir o leer, pueden abrir vías para transformar prácticas académicas de silenciamiento, al permitir a los sujetos agenciamientos creativos al leer y escribir. Este texto pretende ser el punto de partida de una investigación más amplia que identifique cómo el uso de la IAG reconfigura las prácticas letradas de estudiantes y docentes de la universidad y es un llamado a conocer y estudiar estas prácticas antes de condenarlas o estigmatizarlas. A continuación, desarrollo una narración breve de mi experiencia que mezcla comentarios sobre el diario de campo con extractos de conversaciones que sostuve con ChatGPT. Al finalizar, presento un análisis a partir de las categorías de voz, agencia y literacidad crítica.

El encuentro

Desde mi posición no fue fácil comenzar a interactuar con ChatGPT. Pareciera que usar esta herramienta podría desacreditarme como tallerista, tutor e investigador en el campo de la lectura y la escritura académica. Comencé mi diario refiriéndome a esta sensación que produce un malestar y rechazo al uso de las herramientas con IAG.

...si los profesores lo prohíben en sus clases, si los estudiantes cometen plagio con ChatGPT, pareciera no tener mucho sentido usarlo. Es más, en mi posición intermedia, entre profesores y estudiantes, parece doblemente riesgoso. Ni los profesores, ni los estudiantes me ven como un igual. Esto hace que constantemente esté esforzándome por ganarme la confianza de unos y otros. Usarla pareciera amenazar con desacreditarme frente a ambas poblaciones.

Ayer, en un taller sobre textos argumentativos que dirigí, surgieron las siguientes dos tesis: 1) “la nueva minoría de edad es la pérdida de autonomía que está causando ChatGPT” y 2) “La IA reemplazará a los humanos en las tareas de escritura”. Estoy en esa encrucijada. Por una parte, si uso ChatGPT, para algunos caeré al nivel de menor de edad. Por otra parte, esta herramienta oscura parece poner en riesgo el sentido mismo de mi trabajo y seguirla ignorando no es una opción

Con estas reservas, unos días más tarde, decidí usar ChatGPT, para preguntarle por los planteamientos centrales de *Tales of Literacy for the 21st Century: The Literary Agenda (The Literary Agenda)*, de Maryanne Wolf.

Necesitaba organizar, presentar y evaluar algunos de los planteamientos centrales de este libro en una exposición derivada de mi trabajo y pensé que el Chat podría ahorrarme el *tiempo* de revisar el texto de nuevo. Le pregunté al Chat “¿Qué plantea Maryanne Wolf en *Tales of Literacy for the 21st Century: The Literary Agenda (The Literary Agenda)*?” (Open AI, 2023a).

La respuesta de ChatGPT me impresionó. Su estructura daba cuenta de una composición impersonal, coherente y convencional que, a simple vista, coincide con tipologías y estilos de las prácticas letradas dominantes en la academia. Sin que yo se lo pidiera explícitamente, la respuesta cumplía con “El uso del impersonal en lugar de la primera persona o el de nominalizaciones en lugar de verbos de acción...” (Zavala, 2011, p. 55). Desde los NEL se ha señalado que estas estrategias suelen otorgar un velo de “racionalidad y objetividad” a los textos académicos y, como lo señala Hernández-Zamora (2016), tienden a ser evaluadas de manera positiva en contextos académicos.

No solo me ayudó con la presentación que tengo en unos días, también jerarquizó algunas de las ideas centrales del texto de una forma que resulta sencilla para una exposición. Incluso, es posible sugerirle ajustes sobre lo generado o que agregue algunas ideas.

El texto generado por ChatGPT estaba compuesto por tres párrafos. En el inicial, presentaba una idea central y general del texto “Wolf argumenta que la lectura profunda y crítica se está convirtiendo en una habilidad cada vez más rara debido a la creciente influencia de los medios digitales” (OpenAI, 2023a); en el segundo, un aspecto secundario que complementaba lo anterior y, en el último, una síntesis de todo lo expuesto. El uso de los conectores era lógico y cada párrafo tenía una intención y una unidad temática, explícita desde el inicio.

Mi impresión, entonces, fue que ChatGPT reproducía al detalle la estructura composicional que se pide en resúmenes de tipo expositivo con cierta precisión en los contenidos, pues yo mismo he explicado la estructura de un resumen de esa forma siguiendo ciertas convenciones académicas. La respuesta fue útil para mí, porque me facilitó información que necesitaba para recordar, organizar e incorporar algunas de las ideas centrales del texto en mi presentación. De todas formas, me generó cierta resistencia y me vi

obligado a corroborar y contrastar lo que decían las respuestas con citas y apartados precisos del libro.

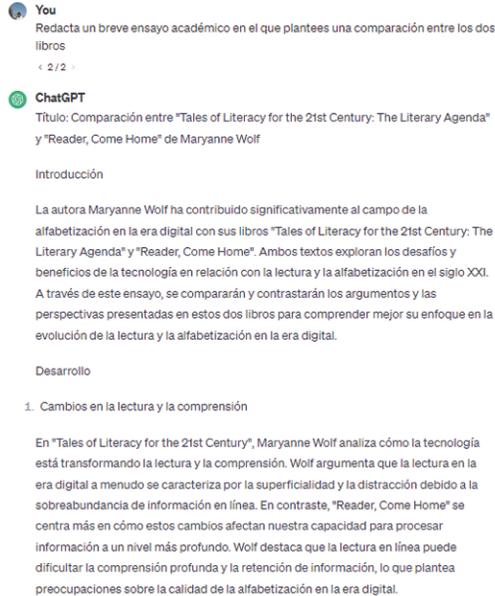
La respuesta no terminó de darme seguridad, particularmente por el efecto que generó en mí. Me impactó y me dejó sorprendido. Esa impresión inicial, no es bien vista en la academia. Se nos pide ser cartesianos, dudar, analizar los fenómenos y entenderlos de forma racional. Se nos dice que seamos críticos, profundos y que articulemos formas de pensamiento complejo. La sorpresa, a veces, parece indeseable.

En otras palabras, pareció demasiado fácil. Mi instinto inmediato fue corroborar y contrastar fuentes, cosa que frecuentemente recomiendo a los estudiantes en mis talleres y tutorías...

Esta duda, viene dada por la impresión de usar esta herramienta, al producir contenidos que, para ese momento, yo no entendía cómo podían generarse ni el grado de precisión con el que esto era posible. Esto está relacionado con la forma en la que esta herramienta presenta los datos, pues no tiende a incluir las fuentes de las cuales se extrajo la información y con esto es difícil corroborar la información.

Alimentado por la curiosidad y pensando ahora en obtener insumos para evaluar el texto, después de algunas interacciones adicionales, le pedí a la herramienta que redactara un ensayo académico con una comparación entre *Tales of Literacy* y *Reader come home* (ver figura 1). A esto, la herramienta me respondió con un ensayo con introducción, tesis, un argumento sobre similitudes entre los dos textos mencionados, un argumento con contrastes y una breve conclusión (Open AI, 2023b).

Figura 1. Ensayo comparativo



Fuente: Extraído de conversaciones con ChatGPT de OpenAI <https://chatgpt.com/share/77e06564-a697-4ab2-881f-faca884022c7>.

Así, parece posible usar ChatGPT para producir textos y así evitar o adelantar momentos del “proceso de escritura” de textos y productos académicos. Por ejemplo, en mi primera interacción no le di instrucciones formales ni composicionales precisas, pero esto no fue impedimento para que estructurara un resumen convencional.

Literacidad crítica: aprendiendo a usar ChatGPT para la escritura y la lectura

Luego de algunas circunstancias similares, pude profundizar mis conocimientos sobre la Inteligencia Artificial Generativa (iag), a través del curso “La Inteligencia Artificial en la Universidad”, ofrecido por la Universidad de La Salle. Allí, comprendí tres elementos que son fundamentales para comprender el funcionamiento de esta herramienta: 1) esta herramienta solo puede generar contenidos por medio de determinados *datasets*, por lo que su representación del mundo es limitada o puede ser contradictoria (Chiu, *et al.*, 2023). A esto se suma que, con cierta frecuencia, puede presentar “alucinaciones” donde da respuestas falsas, contradictorias o apoyadas en datos erróneos (Sisón, *et al.*, 2023, 2). Su principal capacidad

es procesar datos en lenguaje natural, como textos completos, así que se puede aprovechar este potencial desde la investigación y la educación y 3) que su potencial didáctico debe enmarcarse en usos regulados, para lo que existen protocolos y documentos orientadores para el uso de ia en la educación, preocupados por la validación de datos, la ética en el uso de la información y el uso transparente (unicef, 2021).

Los aprendizajes del curso y estos dos elementos, aterrizados al problema de las prácticas letradas en contextos académicos, tienen dos implicaciones. En primer lugar, es posible usar esta herramienta como apoyo en prácticas de lectura y escritura académicas, pero para aprovecharlo, es necesario tener muy presente el objetivo y el momento del proceso para el cual se va a usar. Adicionalmente, usar estas respuestas requiere de un conocimiento general de las lógicas de funcionamiento de la IAG y de las implicaciones académicas, éticas y legales, que son necesarias reforzar con el desarrollo de la literacidad crítica.

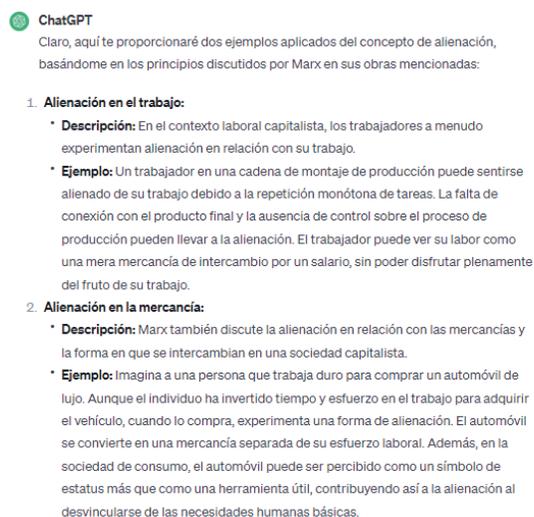
Para las tareas de lectura, en mis interacciones con ChatGPT, le pedí que sintetizara fragmentos de algunos artículos científicos o que me señalara los puntos más importantes de los resultados de textos que estaba leyendo para una revisión bibliográfica sobre tutorías en Centros de Escritura. ChatGPT me permitió acelerar el proceso de revisión de literatura y encontrar palabras clave e ideas centrales de algunos textos, con un criterio adicional a la lectura del *Abstract*. Aunque no siempre lo hizo con precisión, me facilitó la tarea de filtrar y ordenar la información por categorías. Por lo general usé la construcción “Sintetiza la siguiente información: ...” y le inserté fragmentos textuales que creía que podían ser relevantes. Frente a esto, la herramienta procesaba el texto y encontraba recurrencias, palabras claves e ideas relevantes. Adicionalmente, en el curso que tomé pude identificar un potencial didáctico enorme, aprovechando la capacidad de procesamiento de la herramienta

Además del potencial que esta herramienta tiene para la escritura, no debería dejarse de lado la capacidad que tiene para procesar textos. A partir de un ejemplo sugerido por la profesora del curso, le pedí a la herramienta que generara ejemplos para explicar el concepto de “alienación” a partir de un fragmento de los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Evité preguntar directamente, para ver su capacidad de interactuar con el texto y generar una respuesta coherente. Los dos ejemplos se ajustaban al fragmento

y uno, el primero, extrapolaba el concepto a situaciones contemporáneas (Open AI, 2023b) (ver figura 2). Intuyo una oportunidad en esto en actividades o secuencias que integren diferentes momentos de lectura. Por ejemplo, podría pedirse al estudiante que a partir del ejemplo explique el concepto o, incluso, que hiciera un ejercicio de análisis del ejemplo a la luz de la lectura desarrollada por medio de una breve presentación oral. Así, aplicaría habilidades de pensamiento crítico, necesitaría contrastar, evaluar e interactuar. Esta posibilidad hace que la lectura no sea plana, lineal ni predeterminada. El diseño de estos espacios requiere explorar esta herramienta, pero creo que aprovecharla conscientemente puede potenciar prácticas.

Entonces, desde esta óptica, ni siquiera en la lectura, típicamente considerada una práctica individual, puede afirmarse completamente que ChatGPT elimine la agencia de los sujetos. Es más, incluso puede resultar como una herramienta para trabajar la literacidad crítica por medio de la práctica pedagógica. Con la orientación adecuada, incluso funciona como andamio.

Figura 2. *Ensayo comparativo*



Fuente: Extraído de conversaciones con ChatGPT de OpenAI. <https://chatgpt.com/share/bf51b622-59cd-464f-b311-54509861ac7a>

Para procesos de escritura, lo usé como orientador en diferentes momentos del proceso. Lo utilicé para la planeación de textos del siguiente modo: “Redacta 3 ideas para escribir un texto que oriente la escritura de

crónica para estudiantes de optometría” (Open AI, 2023c). También me ayudaba a pensar en la estructura de textos que no me eran muy cercanos. Por ejemplo, le pedí “Sugiere dos formas en las que un texto expositivo que dé recomendaciones éticas para usar la IA a docentes universitarios” (Open AI, 2023d). Las respuestas arrojadas presentaron sugerencias que, sorprendían por su adecuación y por la explicación y justificación que el mismo chat daba. Además, usarlo por medio de preguntas de más de una opción me permitía discernir entre las diferentes opciones y seleccionar los elementos que funcionaban con mi propósito concreto.

Discusión: Voz, agencia y literacidad crítica

Para cerrar, propongo un análisis de lo recogido por medio de tres ideas: 1) El uso de la IAG puede reforzar los efectos silenciadores de prácticas letradas académicas, 2) esto último no anula la agencia de los sujetos, y 3) la IAG es una herramienta que requiere y, al mismo tiempo, puede estimular la literacidad crítica.

Inicialmente, la IAG puede silenciar la voz de quienes deciden usarla para la producción y la lectura de textos en la educación superior. Por voz me refiero a “la identidad desde la que hablamos; o sea la persona que utilizamos al producir un enunciado [...] puede ser la persona que consciente y libremente elegimos ser, o bien la persona que se nos impone ser [...]” (Hernández-Zamora, 2017, p. 41). En entornos académicos que exigen (o parecieran exigir) la despersonalización del estilo, el silenciamiento de la voz y la estandarización de la composición, los estudiantes y docentes pueden usar ChatGPT para realizar algunas de las prácticas letradas que les son exigidas, creyendo que la herramienta completará un producto más adecuado con los estándares esperados.

Por esta misma vía, Kramm y McKenna (2023) proponen que la preocupación excesiva por la entrega de productos de escritura y la falta de acompañamiento para desarrollarlos tiende a potenciar el plagio. Así, es posible que esto agrave el silenciamiento generado por ciertas prácticas letradas académicas dominantes. Las prácticas letradas de la academia podrían estimular este uso de ChatGPT, como ya han estimulado en el pasado el plagio y la contratación de empresas que escriben trabajos

académicos (Vargas Franco, 2019). Probablemente, esto es evitable siempre y cuando se privilegien los procesos sobre los productos finales.

Ahora bien, en segundo lugar, es preciso evitar recaer en el argumento de la pérdida de autonomía y de la minoría de edad. Que la IAG tenga el potencial de silenciar no implica necesariamente que los sujetos que la usen no agencien prácticas. Entiendo la agencia como la posibilidad del sujeto de ser un “[...] agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales” (Zavala, 2011, p. 56). Como vimos con mi ejemplo, hay agencia por lo menos en cuatro momentos en las prácticas letradas mediadas por IAG: 1) en la decisión de usar la herramienta con determinados objetivos, 2) en la redacción de entradas e interacciones 3) en el uso social que se hace de las respuestas obtenidas y 4) en el descubrimiento y exploración de la herramienta.

Esos cuatro momentos encuentran sus condiciones de posibilidad en contextos específicos, pues están articulados en prácticas de literacidad académica atravesadas por relaciones de poder, agenciamientos, estructuras sociales e identidades concretas. Los estudios de literacidad han señalado que “[...] no se lee por leer y escribir” (Zavala, p. 24), pues estas prácticas están enmarcadas en objetivos sociales concretos. Con esto, se usa ChatGPT en prácticas letradas académicas, se hace para lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. Así, al preparar un texto académico, ChatGPT es una herramienta que vehicula y transforma la agencia de alguien, por lo que es posible diseñar escenarios de aprendizaje.

Ahora bien, en este escenario es fundamental apuntar que las alucinaciones pueden llevar a esta herramienta a generar información falsa, errónea o sin fundamento académico y científico (Sisón, *et al.*, 2023). Por lo anterior, Alkaissi y McFarlane (2023) sugieren que “While ChatGPT can write credible scientific essays, the data it generates is a mix of true and completely fabricated ones” (p. 3). Por lo anterior asignarle a esta herramienta la tarea de completar la totalidad de una tarea de escritura va a limitar las posibilidades de elección de quienes las usan, especialmente si no se realiza una validación y revisión de los datos usados.

Lo anterior significa que un uso diseñado y planeado de estas herramientas puede estimular la agencia y la reconfiguración de identidades en prácticas letradas académicas. Incluso, parece necesario explorar esta posibilidad ya que los cambios de las relaciones humano-tecnológicas son

una realidad que no es posible ignorar en la universidad y que, son centrales en la configuración de las subjetividades contemporáneas (Braidotti, 2015).

Por último, una de las grandes dificultades que enfrentan los sujetos en la academia es la de encontrar interlocutores y romper con la monotonía de los ejercicios de escritura (Lillis, 2021). La IAG permite una interacción constante y en tiempo real que estimula ejercicios de lectura y escritura dialógica. Así, frente a procesos tradicionalmente lineales, como la lectura de un texto académico (Gee, 2001), ChatGPT puede introducir variedad, interacción y procesos innovadores. En este sentido, el uso y la popularización de ChatGPT requiere de literacidad crítica, si se quiere explorar la posibilidad de estructurar prácticas letradas de formas diferentes que no silencien la voz de los sujetos, ni limiten la agencia de los sujetos. Su capacidad de procesar grandes cantidades de texto puede dar lugar a usos creativos desde el currículo, la práctica pedagógica o el aprendizaje mismo, siempre y cuando esté articulado con el desarrollo de literacidad crítica en los contextos académicos. Con este marco en mente, creo que es necesario estructurar y plantear investigaciones que indaguen por las prácticas letradas de agentes situados al usar herramientas de IAG en prácticas letradas académicas.

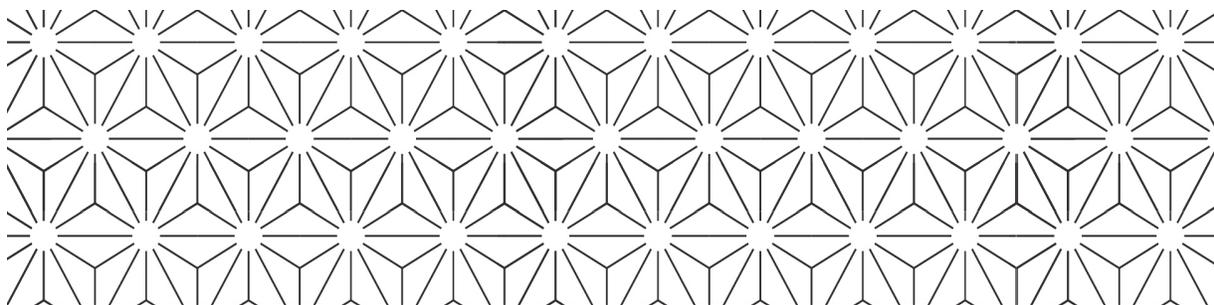
A partir de estas conclusiones, me atrevo a plantear tres preguntas para una investigación más amplia en la que se estudien las prácticas de los docentes y los estudiantes: 1) ¿Con qué objetivos usan los estudiantes y docentes ChatGPT en contextos de literacidad académica? 2) ¿qué implicaciones tiene el uso de ChatGPT para la negociación de las identidades en contextos académicos? y 3) ¿cuáles son los usos creativos que se pueden hacer de herramientas con IAG para el desarrollo de literacidades académicas desde el currículo y la didáctica?

Referencias

- ATAY, A. (2020). *What is Cyber or Digital Autoethnography? International Review of Qualitative Research*, 13(3), 267-279. <https://doi.org/10.1177/1940844720934373>
- ALKAISSI, H., McFARLANE, S. I. (2023) Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus* 15(2): e35179. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>
- BRAIDOTTI, R. (2015). *Lo Posthumano*. Editorial Gedisa.
- CHANG, H. V. (2008). *Autoethnography as method*. Routledge.

- CHIU, T. K. F., XIA, Q., ZHOU, X., CHAI, C. S. Y CHENG, M. (2023). *Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- GEE, J. P. (2001). *Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725. <http://www.jstor.org/stable/40018744>
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2017). *Agencia, voz y ethos en conflicto*. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y M. C. Barrón (coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 35-60). UNAM-IISUE.
- KASNECI, E., SESSLER, K., KÜCHEMANN, S., BANNERT, M., DEMENTIEVA, D., FISCHER, F., GASSER, U., GROH, G., GÜNNEMANN, S., HÜLLERMEIER, E., KRUSCHE, S., KUTYNIOK, G., MICHAELI, T., NERDEL, C., PFEFFER, J., POQUET, O., SAILER, M., SCHMIDT, A., SEIDEL, T., Y KASNECI, G. (2023). *Chatgpt for good? on opportunities and challenges of large language models for Education. Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- KLEIMAN, A. B., (2019). *Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 387-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- NEIL KRAMM Y SIOUX MCKENNA (2023) AI amplifies the tough question: What is higher education really for?, *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2173-2178, <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263839>
- LEA, M. R. Y STREET, B. V. (2006). *The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. <http://www.jstor.org/stable/40071622>
- LILLIS, T. (2021). *El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- MORENO MOSQUERA, E. Y SOARES SITO, L. (2019). *Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- OPENAI. (2023a). *ChatGPT 3.5 (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]*. <https://chatgpt.com/share/77e06564-a697-4ab2-881f-faca884022c7>
- OPENAI. (2023b). *ChatGPT 3.5 (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]*. <https://chatgpt.com/share/bf51b622-59cd-464f-b311-54509861ac7a>
- OPENAI. (2023c). *ChatGPT 3.5 (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]*. <https://chatgpt.com/share/8948a1ae-63f1-4ec9-8d1d-1c8fa645497e>
- OPENAI. (2023d). *ChatGPT 3.5 (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]*. <https://chatgpt.com/share/dee294c3-4b0e-43f2-bb5b-43dd1c421509>
- PEDRAZA, Z. (2011). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad: Educación, Cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Universidad de los Andes.

- ROSE, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.
- SISON, A. J. G., DAZA, M. T., GOZALO-BRIZUELA, R. Y GARRIDO-MERCHÁN, E. C. (2023). *ChatGPT: More Than a “Weapon of Mass Deception” Ethical Challenges and Responses from the Human-Centered Artificial Intelligence (HCAI). Perspective. International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-20. <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.1080/10447318.2023.2225931>
- SOUTHWORTH, J., MIGLIACCIO, K., GLOVER, J., GLOVER, J., REED, D., MCCARTY, C., BRENDEMUHL, J. Y THOMAS, A. (2023). *Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- VARGAS FRANCO, A. (2019). *Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a09>
- UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children*. United Nations Children’s Fund.
- WILDE, P. (2020). *I, Posthuman: A Deliberately Provocative Title. International Review of Qualitative Research*, 13(3), 365-380. <https://doi.org/10.1177/1940844720939853>
- ZAVALA, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas. Revista internacional del aprendizaje del español*, (1).



La literacidad crítica digital en la formación de maestros de lengua materna en Colombia: una aproximación al estado del arte

BEATRIZ ELENA PARRA ORTIZ

Introducción

Responder a la necesidad de formar lectores críticos, más aún en un mundo tan permeado por lo digital como el actual, precisa asumir y abordar la lectura como práctica social con el propósito de lograr una comprensión profunda y crítica de lo que se lee en distintos contextos. Esto no es posible desde las perspectivas cognitivas basadas en el procesamiento mental, ni desde una concepción lingüística, centrada en el sistema de la lengua. En respuesta a esto, los Nuevos Estudios de Literacidad¹ (Street, 1984) asumen la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural que posibilita y exige incorporar elementos como valores, ideología, creencias, relaciones de poder, en tanto aspectos esenciales del proceso lector. En palabras de Moreno y Sito (2019):

Los NLS, como perspectiva epistemológica crítica, se oponen al enfoque psicológico tradicional de la literacidad, es decir, donde “el procesamiento mental” y “lo cognitivo” juegan un papel primordial para los lectores y escritores, asociado en especial a la recuperación y a la decodificación de la información (p. 222).

Así pues, para lograr mayores niveles de lectura crítica en esta era digital se necesita asumir una perspectiva sociocultural que responda a todos los

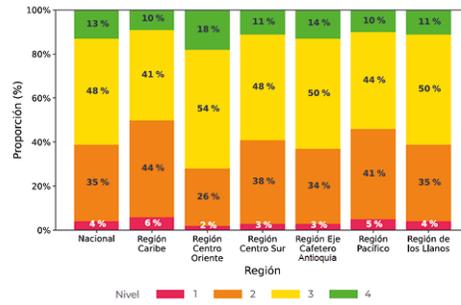
aspectos involucrados en el proceso lector. Pero, ¿se están formando los maestros de lengua materna con los fundamentos epistemológicos requeridos para afrontar esta realidad? Antes de bosquejar una respuesta a este interrogante, revisemos cómo está el desempeño de lectura crítica en Colombia y las posibles relaciones de esto con la formación y las prácticas de los maestros.

En Colombia, los resultados de las Pruebas Saber 11², muestran que el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes continúa siendo preocupante.

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior³, los resultados del 2023, correspondientes al calendario A, donde se ubican todas las instituciones educativas públicas del país, es decir, las que albergan la mayor parte de la población escolar colombiana, indican que solo el 13% alcanzó el mayor nivel de desempeño (nivel 4), mientras que el 83% se ubicó en los niveles 3 y 2 (ICFES, 2023, pp. 23-24). Por otro lado, las diferencias entre los resultados entre la población en calendario A (estratos socioeconómicos 0, 1, 2, 3) y la de calendario B (estratos socioeconómicos 4, 5, 6) también evidencian grandes desigualdades en las distintas regiones de Colombia.

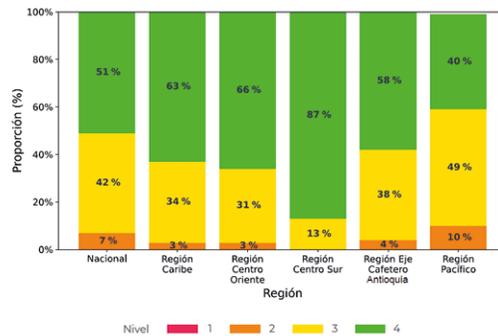
Ahora bien, de acuerdo con el ICFES (2022), la prueba de Lectura Crítica evalúa la capacidad de comprender, interpretar y evaluar textos que se encuentran en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados, con el objetivo de adoptar posturas críticas frente a dichos textos (p. 27). Sin embargo, Vargas (2015, p. 154) al analizar la prueba encuentra que tanto en las preguntas como las competencias que se evalúa predomina una concepción psicolingüística y no se incorpora lo digital. Esto evidencia que la prueba no contempla los aspectos que dan cuenta de lo crítico desde una perspectiva sociocultural y tampoco tiene en cuenta las prácticas letradas digitales. De hecho, según el Informe Nacional de Resultados Saber 11 de 2022, “en esta prueba se evalúan competencias que engloban las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica” (ICFES, 2022, p. 15).

Figura 1. Resultados de instituciones de calendario A en Lectura Crítica, Prueba Saber 11



Fuente: ICFES (2023, p. 23)

Figura 2. Resultados de instituciones de calendario B en Lectura Crítica, Prueba Saber 11



Fuente: ICFES (2023, p. 24)

Lo anterior indica, por un lado, una tensión entre lo que se evalúa a los estudiantes en tanto lectores críticos y lo que significa ser un lector crítico desde la perspectiva de la literacidad. Por otro lado, evidencia la tensión entre la necesidad urgente de formar lectores críticos en un mundo digital, lo que se evalúa las pruebas estandarizadas y lo que se establece en las políticas educativas.

Se podría deducir, entonces, que en el contexto colombiano los establecimientos educativos públicos (calendario A) privilegian los procesos cognitivos en la enseñanza de la lectura al estar mayormente condicionados por las Pruebas Saber, los referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional y los currículos institucionales que de ello se derivan. Esto, sumado las distintas condiciones de los contextos de las distintas regiones del país, puede explicar los resultados en las pruebas estandarizadas y las brechas que estos muestran.

Este panorama conduce a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura: ¿cómo se está abordando la lectura crítica en los distintos niveles escolares? A su vez, esto redundaría en la pregunta sobre cómo se están formando los maestros de lengua materna en los programas iniciales frente al reto de formar lectores críticos en la era digital.

¿Cómo entendemos la literacidad crítica digital?

Basado en los planteamientos de Freire (2012) y Freire *et. al.* (2004) y Castellví (2020), se reconoce la necesidad de una educación dialógica desde y hacia las realidades, entendiendo que los escenarios educativos constituyen un entramado de poder y de relaciones complejas, pero transformables. Además, establece la posibilidad de estructurar procesos educativos que favorezcan la igualdad social a partir del desarrollo del pensamiento crítico como apuesta para la alfabetización. Partiendo de estas premisas, se entiende la literacidad crítica vinculada al uso social de los discursos mediados por las nuevas tecnologías de la comunicación o, de manera más precisa, *literacidad crítica digital*, como la capacidad de reconocer, analizar y tomar postura frente a la ideología e intereses presentes en estos discursos.

La literacidad es entendida como el giro social de la noción de alfabetización, donde leer y escribir se conciben como prácticas sociales relacionadas con los usos formales y vernáculos de la lectura y la escritura, con lo que se cuestiona su concepción solo como procesos cognitivos o como sistema lingüístico.

A partir de los aportes al estudio de la cultura escrita de autores como Heath (1983), Gee (1989, 2014, 2015), Barton y Hamilton (2000), Street (1984) o Barton (1994), se empezó a sustituir el término alfabetización por el de literacidad, cuyo uso comenzó a expandirse entre los investigadores. El término “alfabetización” se asumió muy ligado al alfabeto, por tanto, vinculado a la decodificación y oralización del código escrito, por el contrario, literacidad se circunscribe en una concepción sociocultural de las prácticas letradas. Hernández (2016) explica su significado literal a partir de la raíz y del uso del sufijo “-dad que permite crear un sustantivo a partir de un adjetivo y significa «cualidad de»” (p. 21). Así pues:

La raíz, *littera* proviene del latín *littera*, que significa letra escrita. Literacidad significa, entonces, “cualidad de ser letrado” [...]. Literacidad es la castellanización de la palabra inglesa *literacy*, que por muchos años se tradujo al español como alfabetización. Esta traducción cayó en desuso y hoy en día *literacy* se traduce como cultura escrita o literacidad (Hernández, 2016, p. 21).

Sin embargo, es imperativo tener presente que no estamos refiriéndonos a un simple cambio de términos, sino a una transformación profunda en la concepción de *lo letrado* y a una respuesta a los desarrollos y avances teóricos en la investigación en este campo. *Leer y escribir* no constituyen procesos mecánicos, gramaticales, motrices y cognitivos, sino que se reconocen como prácticas sociales, por tanto, no es posible comprenderlos ni estudiarlos por fuera de los contextos y las dinámicas sociales.

Así, la diversidad de prácticas sociales nos lleva al reconocimiento de una multiplicidad de literacidades, entre ellas, la literacidad crítica, entendida como la capacidad de gestionar la ideología presente en los discursos y de posicionarse frente a ella. Incluye cuestiones relacionadas con valores, creencias, habilidades, actitudes, conocimientos, intencionalidades y, especialmente, relaciones de poder, estrategias discursivas a favor de estos y otros aspectos involucrados en los usos sociales, culturales e históricos de la lectura y la escritura. Esto de acuerdo con Cassany (2015, p. 89), quien centró gran parte de su trabajo en la literacidad crítica y, posteriormente, en las literacidades digitales, pues si se conciben la lectura y la escritura desde lo sociocultural, es imposible desligarlas de los contextos digitales en los que actualmente surgen y se desarrollan.

Si nos remontamos a los cimientos, encontramos que los estudios sobre literacidad crítica surgen en la corriente conocida como *New Literacy Studies*, en los que se destacan autores como Gee (2014), con sus trabajos sobre la ideología en los discursos, el *análisis crítico del discurso* y las nuevas literacidades o aquellas que se desarrollan por fuera del contexto escolar, conocidas como prácticas de literacidad vernácula, según autores como Lankshear y Knobel (2006); Barton y Lee (2012) y Zavala (2009).

Por otro lado, Yoon y Shariff (2015) definen la alfabetización crítica como un enfoque filosófico e instructivo que examina la relación entre el lenguaje y el poder en los textos (p. 3) y plantean cuatro marcos a partir de los cuales se configuran las prácticas de literacidad crítica, estos son: el marco del

poder, considerado el central y desde el cual se establece la conexión con la alfabetización crítica de Freire y con las teorías de la justicia social. El marco del lenguaje por cuanto lo reconocen como inseparable del marco del poder, dado que a través de él se establecen, configuran y sostienen relaciones de dominación o se generan fenómenos emancipación. Esto ha logrado develarse desde campos como el *análisis crítico del discurso*, donde se escudriña y se cuestionan las hegemonías establecidas y cohesionadas mediante el lenguaje. Asimismo, el marco de la identidad juega un papel fundamental en las prácticas y en el desarrollo de la literacidad porque posibilita el reconocimiento propio y de los otros desde las diferencias para potenciar tanto el poder individual como el colectivo en respuesta a las relaciones dominantes y a las prácticas hegemónicas. Finalmente, el marco de la multimodalidad permite dar lugar a la diversidad de recursos de los que se valen los distintos discursos que se construyen, circulan, se divulgan o se restringen en la sociedad. En este marco, los recursos digitales han cobrado gran relevancia en las últimas décadas, lo que nos hace repensarnos la enseñanza de la lectura desde la escuela y, por supuesto, desde la formación de los maestros.

La pedagogía crítica de Freire, Macedo y Giroux (2004) y sus planteamientos sobre la alfabetización como acción política para la libertad, constituyen una de las corrientes que ha influido en gran manera en la configuración de los nuevos estudios de literacidad, en tanto pone en relieve las dimensiones ética y política de la educación. En este sentido, surge como un paradigma contrapuesto a la educación tradicional y que busca promover la formación de una ciudadanía crítica, proceso donde la lectura tiene un rol fundamental para hacer frente a las desigualdades y apostar a la justicia social.

La pedagogía crítica tiene en su esencia un matiz democrático que valida la voz del estudiante y todo lo que lo constituye como sujeto, le da un lugar relevante en el proceso educativo en tanto busca prepararlo para asumir posturas que le permitan desenvolverse en un mundo donde confluyen distintas relaciones de poder y dominación y donde el desarrollo social es esquivo para las comunidades, grupos y sectores menos favorecidos.

Para ello, es necesario que tanto los maestros como los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades para develar y comprender cómo se construyen dichas relaciones, cómo se camuflan y cuáles son las

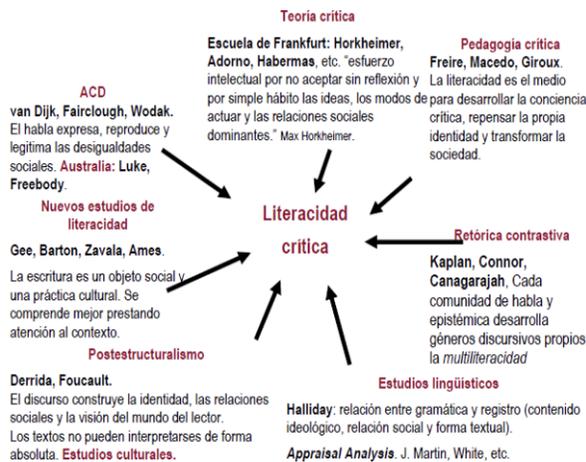
estrategias utilizadas para cohesionarlas desde microescenarios sociales y así, asegurar su estabilización.

Otro aspecto relevante en la pedagogía crítica es la reflexión en torno al mundo, la educación y la práctica educativa, en tanto es esta la que abre el camino hacia la transformación en un recorrido intencionado y reflexivo desde la práctica hacia la teoría, con su correspondiente retorno a una práctica transformada a partir de dicha reflexión.

Estas características propias de la pedagogía crítica, los propósitos que persigue y el papel que le otorga al lenguaje y a la lectura, constituyen los puntos de encuentro entre esta y los nuevos estudios de literacidad.

Ahora bien, retomando la literacidad crítica, en el siguiente esquema de Daniel Cassany, es importante tener en cuenta que también tiene un punto de partida en planteamientos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que estudia las relaciones sociales dominantes y el lugar que en esto ocupan las ideologías (Horkheimer, 1974).

Figura 3. Corrientes y escuelas desde la que se configuran la literacidad crítica



Fuente: Cassany, D. (2015, p. 93)

En el contexto colombiano, Vargas (2015, 2020), profesor e investigador de la Universidad del Valle, sostiene que la literacidad es una dimensión epistemológica relacionada con las conceptualizaciones del mundo, la sociedad, la democracia y la justicia social. Respecto a la literacidad crítica, reconoce que en Colombia no se ha consolidado en la formación del

profesorado, en los currículos de lenguaje, en las prácticas de aula ni en la investigación. Por otro lado, explica que cuando no se incorpora lo digital al desarrollo de la literacidad crítica o de la lectura crítica, estos procesos no se están abordando desde las prácticas letradas contemporáneas.

Según Vargas (2015), en las últimas décadas, las prácticas de lectura y escritura se han vinculado cada vez más a los formatos y contextos digitales. Este cambio ha generado un flujo de información prácticamente incalculable y una amplia variedad de fuentes, lo que exige habilidades críticas más avanzadas. En este contexto, resulta fundamental identificar tanto la validez de la información que circula en la red como la confiabilidad de sus fuentes y es necesario analizar de manera crítica las estrategias discursivas utilizadas para beneficiar a ciertos actores visibles y, al mismo tiempo, descalificar a otros grupos sociales.

Por ello, es necesario vincular la manipulación discursiva en el siglo XXI en las investigaciones y prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectura. Esto requiere revisar y fortalecer las competencias crítica y didáctica de los profesores de lenguaje, es decir, los procesos de formación.

En el ámbito educativo, el abordaje de la *literacidad crítica digital* debe relacionarse con las experiencias subjetivas de los estudiantes, con sus prácticas y discursos en el entorno digital, con el propósito de desarrollar la capacidad de rastrear la ideología y las relaciones de poder implícitas y posicionarse críticamente frente a ellas.

Castellví (2020) vincula las prácticas vernáculas de los estudiantes para llevarlos a leer en forma crítica los discursos en medios digitales. También destaca el uso de situaciones problemáticas con componentes de polémica para que, a partir de la mediación pedagógica y didáctica pertinente, se incentiven modos críticos de posicionamiento o resolución en los que incorporen habilidades de literacidad crítica digital. Sin embargo, el maestro de lengua materna no solo precisa ser un lector crítico y apropiarse la literacidad crítica digital como fundamento epistemológico de sus prácticas, sino que también debe contar con bases desde la pedagogía y la didáctica que sustenten estos procesos en el aula, razón por la cual se hace necesario dar una mirada a la formación.

En el estudio de Barton y Lee (2013), así como en el de Lankshear y Knobel (2011) se reconocen las literacidades digitales o nuevas literacidades, como aquellas que son mediadas por tecnologías digitales. Por su parte,

O'Brien y Scharber (2008) y Lee (2016) sostienen que, mientras las prácticas vernáculas de los estudiantes están altamente relacionadas con la interactividad y la multimodalidad, en la escuela continúan predominando las prácticas basadas en los textos impresos, lo que refleja una desconexión entre el ámbito escolar y el ámbito cotidiano de los niños y jóvenes. Sumado a esto, Cassany y Hernández (2012) ponen en relieve que no solo las prácticas vernáculas digitales son invisibilizadas en la escuela, sino que también son invalidadas o subvaloradas e, incluso, asumidas como amenazantes, cuando estas constituyen un recurso de gran potencial para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En este sentido, López (2019) sostiene que el reconocimiento de las voces y prácticas vernáculas digitales de los estudiantes son un requisito indispensable para lograr establecer vínculos entre el dominio académico y el vernáculo a favor de los procesos de lectores.

Por otro lado, Pangrazio (2016), Area y Pessoa (2012), Buckingham (2003) y Kellner (2001) enfatizan la importancia de incorporar un componente ético como aspecto esencial para que la crítica ideológica esté orientada a la promoción de la igualdad y la equidad social. Para ello es necesario que los procesos de formación de maestros incorporen estas cuestiones en sus programas y prácticas.

Un acercamiento al panorama actual

Con el propósito de comprender mejor el problema, hemos revisado dieciocho planes de estudio de programas de formación inicial publicados en las páginas web oficiales de universidades colombianas públicas y privadas.

Cuadro 1. Programas de formación inicial en prácticas lectoras en universidades colombianas

#	Universidad	Programa	Ciudad	Zona
1	Universidad del Valle	Lic. Español y Filología	Cali	Suroccidente
2	Universidad Icesi	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Cali	Suroccidente
3	Universidad Tecnológica de Pereira	Lic. Español y Literatura	Pereira	Centro

#	Universidad	Programa	Ciudad	Zona
4	Universidad de los Andes	Lic. Español y Filología	Bogotá	Centro
5	Universidad de Antioquia	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Medellín	Noroccidente
6	Pontificia Universidad Bolivariana	Lic. Español e Inglés	Medellín	Noroccidente
7	Universidad de Cartagena	Lic. Lingüística y Literatura	Cartagena	Caribe
8	Universidad del Cauca	Lic. Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés	Popayán	Suroccidente
9	Universidad de Córdoba	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Montería	Caribe
10	Pontificia Universidad Javeriana	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Bogotá	Centro
11	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Lic. Humanidades y Lengua Castellana	Bogotá	Centro
12	Universidad de Nariño	Lic. Lengua Castellana y Literatura	Pasto	Suroccidente
13	Universidad Industrial de Santander	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Bucaramanga	Nororiente
14	Universidad Pedagógica Nacional	Lic. Español e Inglés	Bogotá	Centro
15	Universidad del Quindío	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Armenia	Centro
16	Universidad de la Salle	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Bogotá	Centro
17	Universidad de Tolima	Lic. Literatura y Lengua Castellana	Ibagué	Centro
18	Universidad de Pamplona	Lic. Humanidades y Lengua Castellana	Pamplona	Nororiente

Fuente: Creación propia.

Encontramos que solo en un caso (Universidad del Valle) se incluye un curso de literacidades digitales. Esto nos lleva a dos posibles conjeturas:

- Los programas de formación inicial solo están respondiendo a lo que evalúa las pruebas estandarizadas y estas no incluyen lo digital ni se basan en la perspectiva de la literacidad.
- El vacío respecto a la lectura digital y a la literacidad como perspectiva epistemológica en las prácticas de aula de los maestros muestra un vacío en la formación de los maestros.

Asimismo, en un cuestionario aplicado a veinticuatro profesores de primaria y bachillerato vinculados a instituciones educativas públicas del municipio de Jamundí (Valle del Cauca), mediante un formulario de Google, donde se preguntó acerca de qué entienden por lectura crítica y qué privilegian al enseñar a leer, se identificó que la concepción psicolingüística es la que predomina.

El 57% de los maestros declaró que la lectura crítica está relacionada con el desarrollo de los procesos cognitivos asociados a la lectura y el 63% indicó que estos constituyen el aspecto más relevante al enseñar a leer. Solo el 17% reconoció los aspectos socioculturales como un factor esencial de la lectura crítica.

Por otro lado, en la revisión de la literatura, se consultaron 97 investigaciones de las cuales, 41 corresponden a la categoría de literacidad crítica. Estas fueron publicadas entre los años 2013 y 2023, principalmente en España y Colombia.

Entre las tendencias encontramos que el 58.5% de las investigaciones abordan la implementación y análisis de prácticas de aula, es decir, 24 estudios, de los cuales, solo tres se desarrollan en escenarios de formación de maestros. Los demás son intervenciones en los diferentes niveles de escolaridad. Por otro lado, lo digital desde la literacidad crítica aparece como aspecto fundamental en tres de las investigaciones consultadas, dos de las cuales se desarrollan en Colombia. Los estudios restantes abordan lo crítico desde las habilidades cognitivas, la argumentación, la pragmática y algunos acercamientos al análisis de la ideología en los discursos.

¿Cómo concebimos la formación de maestros?

El concepto de formación se entiende como un proceso complejo, dinámico, histórico, situado y abierto, de carácter indeterminado y multidimensional

que requiere de unas condiciones particulares del contexto histórico y cultural, que lo hagan posible (UAO, 2017, p. 7).

Desde esta mirada, el maestro es sujeto y centro del proceso, por tanto, sus concepciones, experiencias, historia de vida, creencias y su voz son aspectos determinantes en los distintos escenarios y momentos de formación en los que participa. En este sentido, la formación de maestros se distancia de otras concepciones como capacitación, cualificación y desarrollo profesional docente que obedecen más a una lógica de productividad y entrenamiento propia de los discursos y prácticas de orden administrativo y empresarial las cuales se han venido permeando en la educación durante las últimas décadas.

En esta misma perspectiva, Vergara (2018, p. 210) enfatiza en la reflexión y la autocrítica como aspectos indispensables en la formación y sostiene que la práctica reflexiva constituye una opción pertinente y necesaria. De seguir esta idea, los maestros lograrán una transformación de significados, saberes, creencias en su contexto. Así, la formación no redundará en la repetición de discursos de apariencia innovadora o actual ni en la réplica de prácticas carentes de un verdadero significado y comprensión.

En consecuencia, asumimos que la formación de maestros de lengua materna debe constituirse a partir del distanciamiento de la reproducción de estrategias dadas por expertos y debe basarse en el reconocimiento del docente en formación como un sujeto activo que construye, reflexiona y reconstruye su práctica. Igualmente, debe fundamentarse en una perspectiva del lenguaje que trascienda la gramaticalidad, al aprendizaje mecánico y a los enfoques que le otorgan un carácter técnico, instrumental y funcional a la lectura, de tal modo que la escuela logre contribuir a la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía desde procesos lectores en un marco ético, político y crítico.

Por tanto, la formación debe propiciar espacios de reflexión crítica y autocrítica para articular los desarrollos teóricos del lenguaje y sus procesos de enseñanza. De modo que es necesario que los programas de formación para la enseñanza de la lengua materna se configuren en estos dos componentes fundamentales para propiciar la transformación de las prácticas de aula de los maestros y los aprendizajes de los estudiantes.

¿Y las consideraciones didácticas?

Esta investigación también se enmarca en el campo de la didáctica de las lenguas dada la reflexión sobre el proceso de formación de maestros en torno a la lectura como objeto de enseñanza.

Entendida como un campo de estudio de las ciencias sociales (Núñez, 2010, p. 61) por cuanto está orientada no solo a la descripción de procesos en los que se enseña y aprende sino también hacia su transformación a partir de la reflexión frente a estos y a su papel en la constitución de las sociedades. La didáctica se asume como una disciplina centrada en el análisis de las relaciones que se establecen entre los sujetos y un objeto de saber en situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de las lenguas, su didáctica específica constituye un campo de estudio que tiene como objeto las relaciones construidas en el proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de transformar las prácticas de manera que resulten pertinentes para las realidades y contextos (Camps, 2012; Camps, Guasch y Ruiz, 2010). Así pues, el lugar de la didáctica en esta investigación está dado respecto al análisis de las concepciones y prácticas de *literacidad crítica digital*, en tanto objeto de enseñanza, las relaciones que en torno a ella se establece la formación de maestros de lengua materna y en la apuesta hacia su transformación a partir de la reflexión.

Esto contrasta con la crítica de Zambrano (2019, p. 82) sobre el saber didáctico que, de acuerdo con él, este produce y promueve dispositivos de control que contrastan con la naturaleza y la esencia del saber pedagógico. Desde esta perspectiva, el saber didáctico es de carácter instrumental, concluye en el aprendizaje y no trasciende a la reflexión ni a la crítica; razón por la cual es insuficiente para asumir y comprender la práctica del maestro y para dar cuenta de su papel en la sociedad. En este sentido, Ardiles (2009, p. 308) explica que el autor se distancia de la didáctica porque forma a los maestros como metodólogos impidiendo su acceso a la pedagogía como espacio de reflexión.

Este modo de entender la didáctica es contrario a la perspectiva que se asume en esta investigación por cuanto está ligado a un primer momento de su desarrollo donde se entendió a partir de la réplica de estrategias y métodos de enseñanza sin dar lugar a la reflexión y a la transformación. No obstante, el campo de la didáctica no ha sido estático y se ha venido

desarrollando y enriqueciendo en las últimas décadas. Así, actualmente la didáctica de la lengua se enmarca en una concepción de tipo sociocultural que incorpora lo reflexivo como aspecto fundamental para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje como objeto de estudio. En este sentido, el saber didáctico y el pedagógico no se asumen como opuestos, sino como complementarios. De modo que para este caso particular se han identificado puntos de encuentro entre ellos y la perspectiva sociocultural del lenguaje, una triada en la que convergen el propósito de formar una ciudadanía crítica a partir de los procesos de lectura y la posibilidad de transformar la formación de los maestros de lengua materna desde la literacidad crítica digital.

La ruta metodológica de la revisión sistemática

La búsqueda y selección de las investigaciones y artículos de investigación se realizó con base en el protocolo de Manchado et. al (2009), a partir del cual se definieron criterios de inclusión y exclusión, variables bibliométricas y de contenido. Respecto a las primeras, encontramos que de los 41 estudios que componen el primer eje del estado del arte, 23 son artículos de investigación y 13 son tesis de maestría, seguidos por cuatro tesis doctorales y un macroproyecto de investigación dirigido por el PhD. Antoni Santiesteban, experto en literacidad crítica. De todos ellos, 33 son publicaciones en español y nueve en inglés.

Los estudios revisados fueron publicados entre los años 2016 y 2023, siendo el 2020 y el 2021 los años con la mayor cantidad de publicaciones identificadas, cada uno con un total de nueve. Seguidos del 2019 con ocho y el 2022 con seis. En el año 2018 se encontraron cuatro estudios, tres en el 2023. Los años con menor cantidad de estudios publicados, según los criterios de búsqueda, selección y exclusión, son el 2016 y el 2017, cada uno con una investigación.

México, con un total de 16 publicaciones, es el país con la mayoría de investigaciones sobre literacidad, seguido de España con 13. A diferencia de los demás países latinoamericanos, la investigación sobre la literacidad se ha venido desarrollando a mayor escala en México, país que cuenta con el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara, donde se ofrece la Maestría en Estudios en Literacidad. Además, a partir de

la reforma educativa del 2019, conocida como la Nueva Escuela Mexicana, la perspectiva de la literacidad fue incorporada en la *Ley General de Educación* en relación con los procesos lectores y escriturales. Lo que explica la diferencia entre el contexto mexicano y otros países de Centro y Suramérica.

En Colombia solo se hallaron tres estudios. Los demás se ubicaron en países como Costa Rica, Indonesia, Irán, Reino Unido y Venezuela.

Una vez analizadas las variables bibliométricas se procedió a identificar los objetos y problemas de investigación abordados en cada estudio. Así, se clasificaron en tres grandes subejos: formación de maestros, con nueve investigaciones; prácticas de aula con 24 y el último donde se incluyeron ocho estudios con diversos intereses de investigación. A continuación, presentamos una síntesis de los hallazgos en los subejos de formación de maestros y prácticas de aula.

La literacidad crítica digital en la formación de maestros

Este subeje conformado por ocho investigaciones, incluye cuatro que están relacionadas con lo digital. Es el caso de los estudios de Rusydiyah *et. al.* (2020), Castañeda y Villar-Onrubia (2023), Castellví *et al.* (2020) y Santiago del Pino y Goenechea (2020). En el primero de ellos la literacidad digital se asume desde el desarrollo de habilidades para el uso de plataformas y soportes digitales. Caso contrario a las otras tres investigaciones, donde lo digital se aborda desde la reflexión crítica sobre experiencias de aprendizaje de maestros en formación; la construcción de relatos críticos a partir de búsquedas y selección de información en la internet; y la autopercepción frente a discursos de odio.

Otro grupo de investigaciones se centra en la literacidad crítica sin incorporar lo digital. Aquí encontramos el trabajo de García y González (2019), único desarrollado en un escenario de formación de maestras de educación inicial. Los estudios de Sánchez-Peña y Chapetón (2018) y Tohidian y Taskoh (2020), se enfocan en procesos de escritura a partir del desarrollo de la literacidad crítica y el de Bernache (2020), que la vincula con las habilidades emocionales.

Los hallazgos y conclusiones de estos estudios coinciden en varios aspectos. En un principio identifican dificultades de los maestros en

formación para llevar a cabo procesos de lectura crítica y destacan la pertinencia de la literacidad crítica para superar dicha problemática. Estas dificultades son superadas en una buena medida a partir de experiencias implementadas en los escenarios de formación de maestros en los que se desarrollaron las investigaciones. El único caso que no correspondió fue el de las maestras de educación inicial en formación, caso donde el bajo nivel en el desarrollo de la literacidad crítica también se evidenció en las propuestas que surgieron de las maestras en formación como parte de la experiencia llevada a cabo. Aquí, las maestras en formación privilegiaron lo metodológico en términos de estrategias para captar el interés de los estudiantes.

Lo anterior nos indica que, a pesar de que la literacidad crítica ha empezado a incorporarse poco a poco en la investigación sobre formación de maestros, aún constituye un campo por consolidar con el fin de que esta perspectiva de la lectura constituya un aspecto fundamental en la formación de maestros.

Prácticas de aula sobre literacidad crítica digital

La mayoría de las investigaciones de este subejeto se basan en el análisis de distintos aspectos de experiencias de aula implementadas en los diferentes niveles educativos, siendo la educación secundaria y media superior donde se identificó la mayor cantidad de estudios. De las 24 investigaciones identificadas, 11 corresponden a estos niveles y, de ellas, solo dos vinculan lo digital. En contraste, el menor número se encontró en la educación preescolar y en la universitaria.

En el caso de la educación secundaria, destacamos investigaciones como las de Izquierdo (2019) y Rojas y González (2023), quienes se valen de discursos en redes sociales y medios digitales de comunicación para el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes frente a discursos de odio y comentarios en Facebook. Godoy (2018) utiliza fuentes históricas con el mismo propósito, sin embargo, el proceso se centra en la identificación de ideas principales y secundarias, por tanto, no se logra avanzar hacia lo crítico desde la perspectiva de la literacidad. Morales Bacca (2021) aborda la argumentación, la ideología y la oralidad en su propuesta de aula y Torres

(2021) establece la relación entre literacidades vernáculas y literacidad crítica, para ello usa el rap como elemento de conexión.

A excepción de este último, los investigadores concluyen que el uso de los recursos didácticos propuestos en cada caso y el abordaje del proceso lector desde el marco de la literacidad posibilitó el desarrollo de la lectura crítica en algunos niveles, sin embargo, también coinciden en que se evidencian dificultades para avanzar hasta los niveles más complejos. En el caso de Torres (2021), solo dos de los participantes lograron desarrollar habilidades de criticidad en el uso del rap para crear canciones que expresaran posturas críticas frente a la infodemia derivada del COVID-19.

Por otro lado, encontramos el estudio de Morgado (2021) el desarrollo de la literacidad crítica se usa a favor de la construcción de identidad.

En la educación media, Staufer (2019) y Ortiz (2022) vinculan el desarrollo de la literacidad crítica con el arte, el primero a partir de relatos biográficos y el segundo desde un análisis curricular donde cuestiona las relaciones de poder que configuran los planes de estudio analizados y el lugar del arte en ellos. En el caso de Sotelo (2020) y Tapia (2023), la participación en programas de promoción de lectura constituyó el recurso para desarrollar la literacidad crítica. Ambos refieren el avance en los procesos lectores críticos, en el primer caso, en aspectos como la disrupción de lugares comunes, el cuestionamiento de múltiples puntos de vista, el enfoque en cuestiones sociopolíticas, la toma de medidas y la promoción de la justicia social. En el segundo, llama la atención que las habilidades desarrolladas donde se basa el análisis corresponden más a una concepción psicolingüística de la lectura, como la activación de estructuras cognitivas, a pesar de que el estudio explicita que se enmarca en los nuevos estudios en literacidad. Por su parte, Díaz (2021) establece la conexión entre literacidad académica y literacidad crítica en pro de transformar las representaciones de lectura y la relación de los vacíos en ello con la no titulación de los estudiantes. Esta investigación destaca la carencia de cursos de lectura basados en una perspectiva sociocultural y su relación con las dificultades en los procesos lectores críticos de los estudiantes.

En la educación primaria, las investigaciones de Armería (2021), Castellví (2020) y Tosar (2018) se centran en las habilidades de búsqueda y selección de información en internet donde se desarrollan en los grados superiores y se logran identificar avances, aunque el nivel crítico lo alcancen pocos

estudiantes. Por ejemplo, Castellví (2020) refiere que la mayoría de los estudiantes solo llegaron a un nivel emergente; no obstante, este es un paso significativo teniendo en cuenta que, previo a la experiencia de aula, la mayoría se ubicaba en un nivel acrítico.

Otro estudio en básica primaria es el de González *et. al.* (2016), donde la literacidad crítica se desarrollada a partir de una propuesta didáctica de ABP (aprendizaje basado en proyectos). Así, desde una problemática de la comunidad se promueve la crítica, la toma de posturas y la proposición de acciones para su solución.

Por último, en Molin *et. al.* (2018) se explora las posibilidades para el desarrollo de la literacidad crítica digital en las prácticas de docentes en aulas digitalizadas. Los hallazgos evidencian que, a pesar de presentarse oportunidades que pueden aprovecharse como punto de partida, estas surgen en la interacción entre los estudiantes, no son propiciadas intencionalmente por los maestros e, incluso, pasan desapercibidas por ellos.

No obstante, los estudios hasta aquí presentados evidencian que no solo es posible, sino también necesario incorporar a las aulas la perspectiva de la literacidad crítica como opción epistemológica, pedagógica y didáctica para la enseñanza de la lectura, lo que redundaría en la necesidad de formar maestros con las bases necesarias para hacerlo.

En la educación superior encontramos dos investigaciones, la de Tejedor *et. al.* (2020), donde se estudian las percepciones de estudiantes universitarios frente al desarrollo de la literacidad digital de los docentes en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la de García (2021), en la que se utiliza la minificción como estrategia didáctica para desarrollar literacidad crítica. En esta última, la investigadora concluye que, con una mediación pedagógica y didáctica adecuada, los microrrelatos constituyen un recurso pertinente para acercar a los estudiantes a la reflexión y a la crítica desde su propio mundo, sus vivencias e intereses.

Finalmente, en la educación inicial se identificaron dos estudios en los que se hace explícita la poca existencia de investigaciones sobre literacidad crítica en este nivel educativo en el cual, si bien no lograrían desarrollar a plenitud las dimensiones y procesos propios de una lectura crítica, sí se podrían sentar bases que favorezcan estos procesos a futuro. Es el caso de Londoño *et. al.* (2019), quienes, al analizar prácticas de aula, encuentran que la enseñanza de la lectura en estos primeros grados de escolaridad continúa

muy ligada a la decodificación. Por otro lado, Ortega y Lázaro (2022), implementan una experiencia en la que parten de problemáticas del entorno para desarrollar la criticidad en los estudiantes desde las primeras etapas escolares. Los resultados de ambas investigaciones evidencian que sí es posible abordar este tipo de procesos en la educación inicial y resaltan la importancia de que los programas de formación vinculen perspectivas críticas y distintos modos de promoverlas en las aulas de educación inicial.

Literacidad crítica digital y formación de maestros: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?

Una vez concluido el recorrido por esta parte del estado del arte, podemos decir que la literacidad crítica ha venido ganando espacios en la investigación educativa, sin embargo, en el contexto colombiano aún se debe recorrer un vasto camino tanto en la formación de maestros como en las prácticas escolares de enseñanza de la lectura. Asimismo, es evidente que lo digital aún no se asume como objeto de enseñanza ni en la formación del profesorado ni en las prácticas de aula. Por tanto, incorporar la literacidad crítica digital en los procesos de formación de maestros de lengua materna constituye un reto y un desafío en la educación como escenario para construir ciudadanía, luchar contra las desigualdades sociales y apostar a la justicia y a la equidad social.

En un mundo donde la manipulación mediática se ha exacerbado a niveles nunca vistos debido al auge de los medios digitales y al amplio acceso a la información, es imperativo responder a la necesidad de formar lectores críticos, capaces de identificar las estrategias discursivas que favorecen o no la manipulación, la distorsión de la información, los intereses políticos y económicos detrás de las fuentes y los medios. Frente a esto, la escuela es responsable de propiciar escenarios pedagógicos y didácticos adecuados para la formación del lector en el contexto actual.

No obstante, estos escenarios están lejos de ser una realidad si los maestros y, particularmente los de lengua materna, no cuentan con una formación que brinde bases teóricas, pedagógicas y didácticas pertinentes. En este sentido, consideramos que la literacidad crítica y, particularmente, la *literacidad crítica digital*, constituyen el marco epistemológico que posibilita

la construcción de dichas bases de tal modo que redunden en prácticas de aula donde lo crítico sea un aspecto esencial en la enseñanza de la lectura.

Por último, vale la pena resaltar que la literacidad crítica digital, como campo emergente en Colombia, ofrece diversas posibilidades de investigación, especialmente en el ámbito de la formación de maestros, donde el análisis de concepciones, prácticas, materiales de lectura, aspectos didácticos, entre otros, pueden representar aportes valiosos para la academia, las prácticas de aula y para contribuir a la reconstrucción de la sociedad a la luz de la equidad y la justicia social. Así que continuar el camino hacia su consolidación en las prácticas de aula y en la investigación educativa constituye un reto y un desafío para la formación del maestro de lengua materna en el contexto digital en el que vivimos.

Referencias

- ARDILES, M. (2009). *Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje*. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Educere*, 13 (45), 305-310.
- AREA, M. Y PESSOA, M.T. (2012). *From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0*. *Comunicar*, 38, 13-20.
- ARMERÍA M, L. (2021). *Pensamiento crítico y literacidad digital como base del aprendizaje de alumnos de cuarto grado de educación primaria [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2000). *Literacy practices*. En *Situated literacies*, (pp. 7-15). Routledge.
- BARTON Y LEE (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- BERNACHE, F. (2020). *Habilidades Socioemocionales y literacidad en la formación docente del nivel medio superior en México [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- CAMPS, A., GUASCH, O. Y RUIZ BIKANDI, U. (2010). *La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura*. *Revista Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, 71-80.
- CAMPS, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- CASSANY, D. Y HERNÁNDEZ, D. (2012). *¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e*. *Revista de Investigación Educativa*, (14), 126-141.
- CASTAÑEDA, L. Y VILLAR-ONRUBIA, D. (2023). *Beyond functionality: Building critical digital teaching competence among future primary education teachers*. *Contemporary Educational Technology*, 15(1), ep. 397. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12599>
- CASSANY, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir ideología*. En *II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, (pp. 89-96).

- CASTELLVÍ, J. (2020). *Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: Literacidad crítica digital en educación primaria. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 19, 17-28.
- CASTELLVÍ, J., DÍEZ-BEDMAR, M. Y SANTISTEBAN, A. (2020). *Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. Social Sciences, MDPI*, 9(8), 1-11.
- CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (s.f). Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación Universitaria Minuto de Dios de <https://www.uniminuto.edu/oferta-academica/licenciatura-en-humanidades-y-lengua-castellana/licenciatura-en-humanidades-y-2>
- DÍAZ CARRILLO, C. (2021). *Análisis del desarrollo de literacidades académicas en el bachillerato tecnológico en cerámica de la Universidad de Guadalajara [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (2004). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- GARCÍA RUÍZ, C., GONZÁLEZ MILEA, A. (2019). *Aprender a enseñar literacidad crítica en el aula de educación infantil*. Una experiencia de tutorización entre iguales en el grado de educación infantil. En C. R., García Ruiz y E. López Torres (coords.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 211-219).
- GARCÍA YERENA, M. (2021). *El microrrelato en el desarrollo de la literacidad crítica durante la formación universitaria [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- GEE, J. P. (1989). *What is literacy? Journal of Education* (171), 35-48.
- GEE, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge.
- GODOY, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de secundaria [Tesis doctoral]*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ ROBLES, A., FIGARELLA GARCÍA, F. Y SOTO SONERA, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-34.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: languages, life and work in communities and classroom*. Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, G. (2016). *Literacidad académica*. Casa abierta al tiempo y Universidad Autónoma Metropolitana.
- HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu Editores.
- ICFES (2022). *Informe Nacional de Resultados Saber 11° 2022*.
- ICFES (2023). *Informe Nacional de Resultados Saber 11° 2023*.
- IZQUIERDO, A. (2019). *Literacidad crítica y discurso de odio: una investigación en educación secundaria. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, REIDICIS*, 42-55. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- JIMÉNEZ ALBORNOZ, M. E., RIQUELME ARREDONDO, A. A., Y LONDOÑO VÁSQUEZ, D. A. (2020). *Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia. Educere*, 24(77), 117-134.
- KELLNER, D. (2001). *New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81. <https://>

doi.org/10.1023/A:1011270402858

- LANKSHEAR Y KNOBEL (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. USA. Open University Press.
- LEE, C. (2016). *Multilingualism online*. Routledge.
- LÓPEZ GIL, K. S., Y FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2019). *Social representations about plagiarism in academic writing among university students*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- MANCHADO GARABITO, R., D'AGOSTINO, M., TAMAMES GOMEZ, S., LÓPEZ GONZÁLEZ, M., MOHEDANO MACÍAS, L. Y VEIGA DE CABO, J. (2009). *Revisiones sistemáticas exploratorias. Medicina y seguridad del trabajo*, 55(216), 12-19. <http://hdl.handle.net/20.500.12105/11876>
- MOLIN, L., GODHE, A. L., LANTZ-ANDERSSON, A. Y WANG, S. (2018). *Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms*. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- MORALES BACCA, D. (2021). *La literacidad crítica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Educativo Técnico Diversificado de Monterrey, Casanare [Tesis de maestría]*. Universidad Santo Tomás de Aquino.
- MORENO, E. Y SITO, L. (2019). *Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- MORGADO GALVÁN, C. (2021). *Aportaciones de la literacidad a través de las producciones de cuentos y la formulación de una identidad cultural en estudiantes de secundaria [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- NÚÑEZ, M.P. (2010). *El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas*. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 61-74. Diputación de Zaragoza. <http://doi.org/hdl.handle.net/10481/24089>
- O'BRIEN D., SCHARBER, C. (2008). *Digital Literacies Go to School: Potholes and Possibilities*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 66-68.
- ORTEGA-SÁNCHEZ, D. Y LÁZARO CABALLERO, E. (2022). *Desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica en Educación Infantil: diseño, implementación y evaluación de una intervención docente sobre problemas sociales*. *Foro Educativo*, 38, 39-67.
- ORTIZ, E. (2022). *Educación de la retórica visual: estudio de caso Preparatoria UNE [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA (s.f). *Licenciatura en Español-Inglés*, Pontificia Universidad Bolivariana. <https://www.upb.edu.co/es/pregrados/licenciatura-espanol-ingles-presencial-medellin>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (s.f). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*, Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/licenciatura-literatura-y-lengua-castellana#plan-estudios>
- ROJAS, M. A., Y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2023). *¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas?* Estudio de caso. *REIDICS*, 12, 198-217. <https://doi.org/10.17398/2531->

[0968.12.12](#)

- RUSYDIYAH, E., PURWATI, E., Y PRABOWO, A. (2020). *How to use digital literacy as a learning resource for teacher candidates in Indonesia*. *Journal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 305-318. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.30551>
- SÁNCHEZ, D. Y CHAPETÓN, C. M. (2018). *Fostering the Development of Written Argumentative Competence in ELT from a Critical Literacy Approach*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8988>.
- SANTIAGO DEL PINO, M., Y GOENECHEA PERMISÁN, C. (2020). *Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio*. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 181-212. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12239>
- SOTELO BELTRÁN, L. (2020). *La promoción de la lectura en el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de educación media superior [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- STAUFER, E. (2019). *Aproximación a la literacidad crítica en adolescentes: el pensamiento crítico mediado por el lenguaje poético. Estudio de caso [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- STREET. B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- TAPIA, A. (2023). *Aprendizaje dialógico para favorecer el pensamiento crítico en la trayectoria de aprendizaje especializante: promoción de la lectura [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara.
- TEJEDOR, S., CERVI, L., PÉREZ-ESCODA, Y TUSA JUMBO, F. (2020). *Digital Literacy and Higher Education during COVID-19. Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador*. *Publications, MDPI*, 8(4), 1-17.
- TOHIDIAN, I Y KHORSANDI TASKOH, A. (2020). *Teacher's Narration of Teaching Critical Literacy: It's a KEY for Raising Students' Awareness in Iran*. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 75-98. <http://doi.org/10.4471/remie.2020.4714>
- ARANDA, J. (2021). *El rap como criticidad frente a la infodemia por COVID-19 en estudiantes de bachillerato [Tesis de maestría]*. Universidad de Guadalajara. México.
- TOSAR, B. (2018). *Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas"*. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales, REIDICIS*, 4-19. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE, (2017). *Principios DE y PARA la formación*. Colombia. Centro de Desarrollo Académico, UAO.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2020). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad de los Antioquia de* <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8ab7440d-498a-417d-a204-a46d6394c3c3/Plan+de+estudios+versio%CC%81n+1610++v2.pdf?MOD=AJPERES&CVID=on563zt>
- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA. (2022). *Licenciatura en Lingüística y Literatura, Universidad de Cartagena de* https://drive.google.com/file/d/1HRzsJFPqjNkD_YfQon2zGhSQsIbBk6m8/view
- UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. (s.f). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad de Córdoba de* <https://www.unicordoba.edu.co/index.php/facultad-educacion-y-ciencias-humanas/literatura-y-lengua-castellana/plan-de-estudio-literatura-y-lengua-castellana/>
- UNIVERSIDAD DEL CAUCA. (s.f). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad del Cauca de* https://www.unicauca.edu.co/versionP/sites/default/files/files/Plan_Estudios

[Literatura Lengua Castellana.pdf](#)

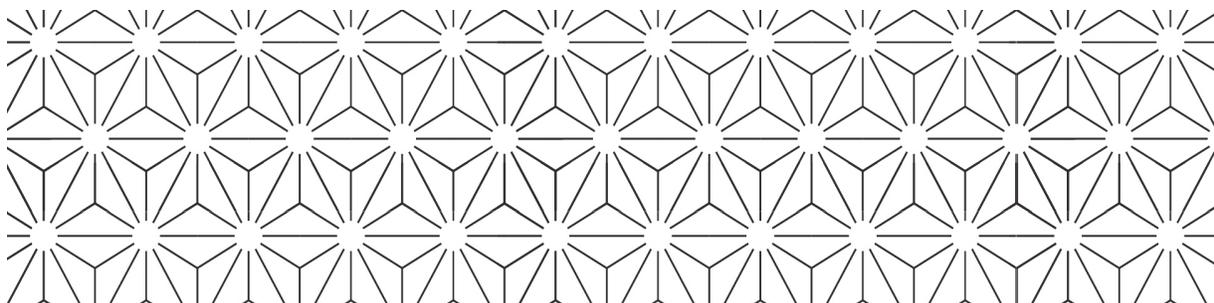
- UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO. (s.f). Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad del Quindío de <https://www.uniquindio.edu.co/programas/publicaciones/290/licenciatura-en-literatura-y-lengua-castellana/>
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. (2024). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*, Universidad del Tolima de <http://fce.ut.edu.co/programas-ft/pregrados/licenciatura-en-literatura-y-lengua-castellana.html>
- UNIVERSIDAD DEL VALLE. (2024). *Licenciatura en Español y Filología*, Universidad del Valle de <https://lenguaje.univalle.edu.co/licenciatura-espanol-filologia/plan-de-estudios>
- UNIVERSIDAD DE LA SALLE. (s.f). Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad de La Salle de https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/ca90f493-3249-4b64-a671-352ddec165e1/DIG_Licenciatura_en_Literatura_y_Lengua_Castellana.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-ca90f493-3249-4b64-a671-352ddec165e1-o-tj6jL
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. (2024). *Licenciatura en Español y Filología*, Universidad de los Andes de <https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/pregrado/licenciatura-espanol-filologia>
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO. (s.f). Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de los Nariño de <https://www.udenar.edu.co/facultades/facedu/licenciatura-lengua-castellana/>
- UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. (2019). *Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura*, Universidad de Pamplona de https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_161/recursos/general/06032019/malla_2019.pdf
- UNIVERSIDAD ICESI. (2024). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*, Universidad Icesi de <https://lenguaje.univalle.edu.co/licenciatura-espanol-filologia/plan-de-estudios>
- UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. (s.f). Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad Industrial de Santander de <https://pregrados.uis.edu.co/licenciatura-en-literatura-y-lengua-castellana/>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2024). *Licenciatura en Español e Inglés*, Universidad Pedagógica Nacional de <https://humanidades.upn.edu.co/departamento-de-lenguas/licenciatura-en-espanol-e-ingles/>
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. (2024). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*, Universidad Tecnológica de Pereira de <https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-espanol-y-literatura/plan-de-estudios/>
- VARGAS, A. (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria?* *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- VARGAS, A. (2020). *De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?* *Folios*, (51), 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios51-8429>
- VERGARA, M. (2018). *La reflexión de la práctica, un camino para la resignificación de la formación de docentes. La formación docente y la práctica reflexiva* (pp. 193-219). Centro de Investigación para la Administración Educativa.

- YOON, B., SHARIFF, R. (2015). *Critical Literacy Practice: Applications of Critical Theory in Diverse Settings*. Springer.
- ZAMBRANO, A. (2019). *Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico*. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.
- ZAVALA, V. (2009). *Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. En D. Cassany (coord.) *Para ser letrados*, 22-35. Paidós Educador.
-

¹En adelante NEL.

²Prueba estandarizada obligatoria para el ingreso a la educación superior.

³En adelante ICFES.



Pedagogía de la pertinencia

TATIANA CHIQUITO GÓMEZ

Introducción

En el contexto educativo actual, es fundamental reconocer la diversidad cultural y la importancia de una pedagogía que responda a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. En las últimas décadas, el concepto de Pedagogía Culturalmente Pertinente (CRP) ha recibido gran atención en el campo educativo. Este enfoque valora los diversos orígenes culturales de los estudiantes y pretende crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo, adaptando los métodos de enseñanza y los contenidos para reflejar sus experiencias, lo que se traduce en resultados de aprendizaje significativos.

Este texto se propone explorar este concepto desde una perspectiva latinoamericana, haciendo hincapié en una apropiación local que denominaré como “*Pedagogía de la Pertinencia*”. Regresando a sus fundamentos en las ideas de Paulo Freire, se enfatiza la importancia de la literacidad crítica para valorar la identidad, comprensión y apropiación intercultural de los estudiantes a través de la literatura con el fin de valorar las identidades de los estudiantes.

La *Pedagogía de la Pertinencia* destaca la necesidad de adaptar la enseñanza para enriquecer los procesos de aprendizaje mediante la valorización de las diferencias culturales. La Literatura Culturalmente Pertinente emerge como una herramienta poderosa en este contexto, ya que, al incorporar literatura de diversas culturas en el plan de estudios, los

estudiantes se exponen a diferentes perspectivas, creencias y valores. Esto conduce a una apreciación y comprensión más profundas de la diversidad cultural. El éxito de esta pedagogía se evalúa mediante cambios en las percepciones interculturales de los estudiantes, el desarrollo de la empatía y el rendimiento académico. Adoptar este enfoque permite a los educadores crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo, valorando los diversos orígenes culturales de los alumnos, lo que finalmente resulta en aprendizajes significativos y transformadores.

Es importante reconocer que las diferencias culturales pueden plantear retos en la educación, y es esencial abordarlas de un modo que promueva la comprensión y el aprecio de la diversidad. La *Pedagogía de la Pertinencia* ofrece un marco para que los educadores adapten los métodos de enseñanza a las necesidades de su diversa población estudiantil, lo que en última instancia conduce a un entorno de aprendizaje más integrador y equitativo.

¿Cultura?

El concepto de “cultura” es complejo y multifacético, lo que hace que su comprensión y aplicación en el ámbito educativo sea un desafío constante. Enfrentarse a una cultura diferente implica superar barreras como el idioma, la religión y las costumbres, y va más allá del simple conocimiento del entorno, podríamos seguir enumerando muchos aspectos más. La idea se desdibuja más por la suposición de que comprendemos y conocemos nuestros contextos y a las personas de nuestra *misma cultura*; creemos que con pocos rodeos podemos llegar a un nivel de comprensión y comunicación entre nosotros. Sin embargo, no es tan sencillo. No es suficiente conocer el entorno para comprender completamente un país, especialmente cuando se trata de eliminar ideas preconcebidas que se han aprendido en familia o de los maestros que se esforzaron por enseñar de su mejor manera en su momento.

El concepto se vuelve aún más complejo cuando decides que enseñar lenguas y literatura —independientemente del nivel que enseñes— es lo que te define como profesional. Te enfrentas a preguntas como: ¿cómo puedo mediar entre lenguas?, ¿qué acento debo utilizar y por qué?, ¿qué materiales debo utilizar, y por qué esos? Éstas son solo algunas de las muchas que surgen al entrar en el mundo laboral o en las prácticas docentes. Sin

embargo, como sugiere Nieto (2013) “los profesores son engullidos con demasiada frecuencia por un sistema desigual y hegemónico” (p. 15) y, me atrevo a agregar, que no deja espacio para que se hagan preguntas pertinentes para sus propios contextos.

Enseñar una lengua no consiste únicamente en enseñar vocabulario y gramática, sino también matices culturales. Para ser un profesor de idiomas eficaz, hay que ser culturalmente competente. Esto significa ser capaz de reconocer y comprender las diferencias entre culturas y el impacto que tienen en la comunicación. Requiere reconocer que hay distintas formas de interpretar el mundo y que están moldeadas por creencias, valores y normas culturales. Así pues, la competencia cultural es esencial para salvar las distancias entre las distintas lenguas y culturas.

Como profesores de idiomas, es necesario ser conscientes de la dinámica de poder que está en juego en nuestras aulas. Carecemos en reconocer los prejuicios culturales que llevamos y que hay que trabajar para dismantelar. Es nuestra responsabilidad crear un entorno de aprendizaje seguro e integrador donde los alumnos se sientan valorados y respetados, independientemente de su origen social y cultural. También es nuestra deuda constante estar abiertos a aprender de nuestros alumnos, ya que aportan al aula sus propias perspectivas culturales únicas.

Como educadores, tenemos la responsabilidad de cuestionar nuestras propias suposiciones y prejuicios, y de crear un entorno de aprendizaje que sea integrador, diverso y potenciador. Esto significa buscar activamente e incorporar una amplia gama de perspectivas y experiencias, y animar a nuestros alumnos a hacer lo mismo. También significa estar abiertos a las opiniones y las críticas, y esforzarnos constantemente por mejorar nuestra propia práctica.

Bien lo decía Freire (1970) mencionando la educación como práctica de la libertad en la que los educandos son partícipes de la construcción de su conocimiento a través de la reflexión y el diálogo; en otras palabras, pensar la literacidad como un proceso que nos emancipa como sociedad y nos lleva más allá del *hacer parte* de una maquinaria de los Países en los que vivimos. Esto es especialmente importante para los futuros profesores, que no solo son responsables de impartir conocimientos a sus alumnos, sino también de formar sus identidades y valores.

La educación no es neutral tampoco para los profesores en formación en las diferentes facultades de Educación; cada universidad y facultad tiene su propio enfoque de la formación del profesorado, y no se trata de comparar quién lo hace mejor. Más bien, es importante preguntarnos qué estamos aportando al desarrollo de estos futuros educadores, cómo estamos participando en la construcción de sus identidades docentes, y cuáles textos les estamos ofreciendo para que ellos sepan discernir por cuál camino irse.

En última instancia, el objetivo de la educación no debería ser simplemente transmitir conocimientos, sino capacitar a los alumnos para pensar de forma crítica, actuar éticamente y comprometerse de forma significativa con el mundo que les rodea. Adoptando una práctica de la libertad, podemos contribuir a crear una sociedad más justa, equitativa y sostenible para todos. *Culturally Responsive Pedagogy* (CRP) se presenta como una respuesta a esta necesidad, reconociendo la importancia de la diversidad cultural en el proceso educativo y buscando adaptar la enseñanza a las experiencias y contextos de los estudiantes.

Culturally Responsive Pedagogy, Culturally Responsive Teaching y Culturally Sustaining Pedagogy

Gloria Ladson-Billings, en 1995, nombró el concepto “*Culturally Responsive Pedagogy*” (CRP) para referirse a un enfoque que desarrolla iniciativas curriculares e instructivas que reconozcan la importancia de validar las referencias culturales de los estudiantes en todos los aspectos del aprendizaje en respuesta a las marcadas diferencias educativas a las que se enfrentaban los inmigrantes y los afroamericanos considerados “población en riesgo” (Nieto, 2013, p. 10). Estas diferencias pusieron de manifiesto la necesidad de un enfoque pedagógico que tuviera en cuenta las costumbres, características, experiencias y perspectivas de los alumnos para mejorar la enseñanza en el aula. Por tanto, la cultura y la diversidad son el eje central para crear ambientes de aprendizaje significativos para todos. Los estudiantes no llegan a la escuela como tablas en blanco, sino con un bagaje cultural rico que puede ser aprovechado para enriquecer el proceso educativo.

Complementando lo anterior, Geneva Gay desarrolló en 2010 el concepto de “*Culturally Responsive Teaching*” (CRT) el cual hace hincapié en usar costumbres, características, experiencias y perspectivas de los alumnos como herramientas para mejorar la enseñanza en el aula, en lugar de verlos como deficiencias o como alguien con escaso nivel académico. Es decir, CRT se enfoca en el aspecto curricular ampliando el espectro de acción de CRP de Ladson-Billings. CRT busca adaptar el contenido curricular y las estrategias pedagógicas para que sean relevantes y accesibles a estudiantes de diversos orígenes culturales, fomentando así una mayor participación y compromiso en el aula.

Implementar CRT implica varios componentes clave. Primero, los educadores deben desarrollar una conciencia crítica sobre sus propias identidades culturales y los posibles prejuicios que puedan influir en su enseñanza. Segundo, deben esforzarse por conocer y comprender las culturas de sus estudiantes, estableciendo relaciones de confianza y respeto mutuo. Tercero, es esencial que los maestros integren en el currículo ejemplos, textos y actividades que reflejen y celebren la diversidad cultural de sus alumnos. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más relevante y significativo para los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de respeto y valorización de todas las culturas, contribuyendo a una educación más equitativa e inclusiva.

Finalmente, en 2012 Djago Paris introduce “*Culturally Sustaining Pedagogies*” (CSP), cuyo concepto busca preservar y enriquecer la diversidad lingüística, cultural y de alfabetización en la educación. Este enfoque desafía las narrativas que ven la diferencia como una carencia o característica que debe corregirse. CSP desafía las narrativas que consideran las diferencias como deficiencias y, en su lugar, valora y sostiene las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad al tiempo que proporcionan acceso a la cultura dominante, promoviendo la idea del “pluralismo cultural” que reconoce y valora los distintos orígenes y experiencias culturales, y anima a los alumnos a mantener y desarrollar sus propias identidades culturales. En la práctica, la CSP implica la incorporación de prácticas y contenidos educativos que no solo sean relevantes para las vidas de los estudiantes, sino que también refuercen y revitalicen sus identidades culturales. Esto puede incluir la enseñanza de idiomas minoritarios, la integración de prácticas culturales tradicionales en el currículo y la promoción de un entorno escolar que

valore y respete todas las culturas. Al hacerlo, la CSP no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a la preservación y revitalización de las culturas minoritarias, fortaleciendo así la diversidad cultural en la sociedad.

En definitiva, CRP, CRT y CSP representan un cambio en las prácticas educativas que reconocen y valoran la diversidad cultural en el aula. Estos enfoques promueven un entorno educativo más inclusivo y equitativo y proporcionan a los estudiantes las herramientas para navegar y tener éxito en un mundo diverso.

Cabe aclarar que estas posturas nacieron en respuesta a las grandes olas migratorias de los Estados Unidos. Fueron las diferencias observadas en las clases que pusieron de manifiesto la necesidad de enfoques pedagógicos que tuvieran en cuenta las costumbres, características, experiencias y perspectivas de los alumnos para mejorar la enseñanza en el aula. En última instancia, el objetivo de la educación no debería ser simplemente transmitir conocimientos, sino capacitar a los alumnos para pensar de forma crítica, actuar éticamente y comprometerse de forma significativa con el mundo que les rodea. Adoptando una práctica de la libertad, podemos contribuir a crear una sociedad más justa, equitativa y sostenible para todos.

Desde 2016, me ha interesado la forma de aplicar CRP, CRT y CSP a un contexto más local, comprendiendo que así vivamos en la misma ciudad, necesitamos procesos educativos atravesados por la justicia social. Me seguía preguntando cómo es que comprendemos el concepto de cultura en territorios colonizados y a los cuales les fueron impuestas formas de pensar y hablar, invalidando saberes ancestrales. ¿Qué entendemos entonces por cultura? El concepto es complejo y polifacético, y resulta difícil de definir debido a sus matices y coherencias discursivas (Varón 2014; Bauman 2002), puesto que “se mueve de manera muy amplia” (Varón, 2014, p. 25) y está en constante cambio y evolución. Geertz (1973) menciona que la cultura es “[...] un patrón de significados transmitido históricamente y plasmado en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas mediante las cuales [los individuos] comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos sobre la vida y sus actitudes hacia ella” (p. 89). Rivera-Cusicanqui (2010) nos recuerda que la visión eurocéntrica y colonial ha llevado a la construcción de identidades que se basan en la negación y la marginación de otras formas de conocimiento y de ser, lo que

ha generado una profunda desigualdad y exclusión en el mundo. Por tanto, la construcción de la identidad debe partir de la memoria e historia, las cuales permiten a los individuos comprender y actuar para transformar. A medida que las personas y las comunidades reflexionan sobre sus experiencias pasadas son capaces de comprender mejor sus realidades presentes y de actuar con mayor capacidad de acción y determinación. Al basarse en la sabiduría y los conocimientos de sus antepasados, pueden trazar el rumbo hacia un futuro más justo y equitativo.

Freire (1969, 1990, 1994, 1997), como analizado por Monclús (2009) aborda la cultura como un elemento esencial en la capacidad de transformar la realidad y el proceso que convierte a una persona en sujeto al expresar su voz. Sin embargo, esta transformación se logra a través de la liberación y no simplemente reproduciendo hábitos tradicionales o elementos culturales sin un propósito claro. Freire destaca la estrecha relación entre cultura y educación, considerando ambas como herramientas para la transformación y la concientización crítica. De hecho, enfatiza que la cultura debe entenderse como la capacidad de transformar la realidad, en contraposición a visiones estáticas y elitistas. La cultura surge del esfuerzo humano por crear, recrear y transformar, así como por establecer relaciones con otros seres humanos. Es el resultado de una adquisición sistemática de la experiencia humana, pero de manera crítica y creativa, no como una acumulación pasiva de información.

Es importante tener en cuenta que Colombia, como muchos otros países de América Latina, es una nación diversa con varias etnias y características regionales. Incluso dentro de nuestras propias ciudades podemos encontrar multitud de diferencias sociales y expresiones culturales únicas. Esta diversidad es algo que hay que celebrar y apreciar, pero también puede plantear retos cuando se trata de la educación y la comprensión cultural. Para abrazar y transformar verdaderamente nuestra cultura, primero precisamos reconocer y valorar las diferentes perspectivas y experiencias que existen en ella. Es importante estar dispuestos a entablar un diálogo y una reflexión críticos, cuestionando nuestras propias suposiciones y prejuicios. Esto es especialmente importante en el contexto de la educación, donde tenemos la oportunidad de formar a la próxima generación de pensadores e innovadores culturales. Además, es crucial que rechacemos cualquier elemento cultural que perpetúe la opresión o la desigualdad. Esto

requiere una comprensión profunda de las formas en que el poder y los privilegios operan en nuestra sociedad, y el compromiso de dismantelar estas estructuras mediante la acción colectiva y el cambio social.

De CRP, CST, CSP a la Pedagogía de la Pertinencia

A la hora de aplicar CRP, CRT y CSP a nuestros contextos diversos (en lenguas y culturas) y traducirlos para que reflejen de fondo lo que son en otros lugares, y lo que les falta para anclarlos a nuestras praxis locales, ha sido complejo desde mi perspectiva. Quisiera, en este apartado, iniciar un diálogo sobre cómo nombrar estos conceptos un poco extranjeros que diariamente usamos en nuestras clases, pero no le hemos dado la suficiente cabida y memoria desde el español como lengua en contextos latinoamericanos. Para contextualizar esta discusión, propongo ahondar en las raíces de la *Pedagogía de la Pertinencia*, recordando la praxis de Freire como esa unidad indisoluble de reflexión y acción que el ser humano realiza para transformar el mundo.

La *pertinencia*, desde el sentido etimológico de la palabra, se refiere a la cualidad de ser conveniente, ajustado y apropiado a algo. Por tanto, describe la congruencia entre la formación y las necesidades sociales, las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. La *pertinencia* es, por tanto, la adecuación de los procesos educativos a las condiciones concretas de las comunidades para generar aprendizajes significativos en las mismas. Sin embargo, para que la *pertinencia* se convierta en praxis, es necesario que converse con la literacidad crítica.

La literacidad crítica (CL) es un concepto que proviene de la Teoría Social Crítica y su interés en temas de etnicidad, clase o género, por nombrar algunos (Janks, 2008; Morrell, 2003; Morgan, 1997). Sin embargo, CL se enfoca más en desarrollar la lectura crítica en los estudiantes; es, como Freire (1970) citado por Beck (2005), argumentó “una actitud hacia los textos y discursos que cuestiona las condiciones sociales, políticas y económicas bajo las cuales esos textos fueron construidos” (p. 392). Además, Morgan (1997) afirmó que “los críticos y maestros de alfabetización crítica se centran en las suposiciones culturales e ideológicas que sustentan los

textos, investigan la política de representación y cuestionan la posición cultural inequitativa de los hablantes y lectores dentro de los discursos” (p. 1).

Cope y Kalantzis (2014) afirman que para entender la literacidad crítica es necesario compararla con la literacidad didáctica, que es aprender hechos mecánicos. Los estudiantes son pasivos y aprenden reglas formales del lenguaje para leer y escribir de manera básica y así preservar el mundo tal como es. La literacidad crítica, en cambio, trae asuntos reales a la clase sobre justicia social, opresión en el mundo, aspectos que suceden en las vidas de los estudiantes y ellos son participantes activos en clase.

Un maestro que practica literacidad crítica en el aula es alguien que quiere ser un transformador para que los estudiantes aprendan hechos significativos para sus vidas y tengan una perspectiva crítica sobre ellos. Es un maestro que enseña a los estudiantes a ir más allá de lo que está escrito en un texto o se enseña en una clase. Por lo tanto, en segunda lengua, también es crítico con sus propias prácticas en el aula, es consciente del contexto y del trasfondo de sus estudiantes y quiere que los estudiantes se empoderen de lo que aprenden.

Los maestros poseen la responsabilidad de recordar a sus estudiantes sus raíces culturales para que tengan un pensamiento más amplio con respecto a los diálogos interculturales, las ideas y preguntas que puedan tener a lo largo de sus vidas para ser receptivos con su entorno.

Comber (2001) afirmó que hay varios enfoques para la literacidad crítica en el aula, algunos de ellos son que los estudiantes deben ser investigadores de su lenguaje, los maestros deben explorar las construcciones de literacidad de culturas minoritarias, los estudiantes deben problematizar los textos del aula: “CL necesita ser redefinida continuamente en la práctica” (p. 100). Esto se debe a que, como destaca Morrell (2000), en CL maestros y estudiantes están comprometidos en sus prácticas de aula para desarrollar habilidades analíticas para transformarse mutuamente.

Todos estos elementos justifican por qué todas las lecciones de CL, especialmente las de un maestro de segunda lengua, están centradas en los estudiantes. Involucra debates y temas controversiales para que los estudiantes descubran sus propias voces y responsabilidades éticas con la sociedad en la que viven, especialmente en un país donde el gobierno ha

implementado políticas bilingües tomando en cuenta solo el aprendizaje del inglés (Mora, Chiquito y Zapata, 2019).

La literacidad crítica (CL) implica entonces la capacidad de leer, analizar e interpretar la información de forma crítica. Es esencial para capacitar a los alumnos para cuestionar y desafiar el *statu quo*, reconocer sus propias perspectivas y las de los demás, y entablar conversaciones significativas para abordar las injusticias sociales. Es el concepto perno que nos ayuda a cimentar la *Pedagogía de la Pertinencia* para establecer procesos de lectura crítica en los estudiantes mediante estrategias instruccionales en procesos de enseñanza de una *Literatura Culturalmente Pertinente* los cuales permitan a los estudiantes fundamentar su identidad docente en formación. En este sentido, la literacidad crítica complementa la *pertinencia* al proporcionar a los alumnos las herramientas para analizar y transformar sus realidades de forma eficaz.

Infortunadamente, muchas instituciones educativas de Colombia siguen basándose en métodos de enseñanza tradicionales que dan prioridad al aprendizaje de las reglas formales del lenguaje sobre el desarrollo de habilidades críticas de literacidad. Este enfoque puede ser limitante, ya que no permite a los estudiantes comprometerse con las cuestiones de justicia social y opresión del mundo real tan importantes en la sociedad actual. Para comprometerse de verdad con estas cuestiones, se deben proponer espacios de lectura conjunta entre docentes y estudiantes, textos cortos en un primer momento para acercarse a las diversas temáticas y finalmente un diálogo que promueva el pensamiento crítico sobre los acontecimientos y experiencias de sus vidas.

En el campo de la enseñanza de idiomas, académicos como Morrell (2003) y Janks (2008) han argumentado que el lenguaje no es una herramienta neutral para la comunicación, sino un poderoso medio de moldear el mundo que nos rodea. Quienes tienen el poder de manipular el lenguaje tienen el poder de controlar y gobernar el mundo. Por tanto, un profesor de segundo idioma, crítico sobre sus propias prácticas en el aula, es consciente del contexto y del trasfondo de sus estudiantes y acompaña el empoderamiento de sus educandos con lo que aprenden, es alguien que enseña a los estudiantes a ir más allá de lo que está escrito en un texto.

Hablar de una *Literatura Culturalmente Pertinente*, entonces, implica que nos salgamos de cánones literarios establecidos, que incluyamos voces

diversas que los estudiantes ven como prohibidos o lejanos, textos incluso con un lenguaje más cercano al de los estudiantes. Libros como *El tiempo de las Amazonas* de Marvel Moreno, *Angelitos Empantanados* de Andrés Caicedo, *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón* de Albalucía Ángel, entre otros. Se trata, entonces de valorar la diversidad cultural y el papel fundamental de la literatura en la formación de la identidad y la comprensión intercultural de los docentes en formación. Comprometiéndose con la literatura culturalmente relevante, los profesores pueden convertirse en comunicadores más eficaces y en líderes más empáticos en sus aulas y comunidades.

En un mundo cada vez más globalizado y diverso, y una literatura que refleja cómo el mundo va cambiando en varias direcciones, es importante que como docentes formadores nos sigamos preguntando cómo valorar, respetar, integrar y adoptar las diferencias culturales (incluso en una misma ciudad) de los docentes en formación que llegan a nuestras aulas. En lugar de adoptar un enfoque uniforme y decidir nosotros por ellos qué leer y cómo, la *Pedagogía de la Pertinencia y la Literatura Culturalmente Pertinente* ofrecen una congruencia entre el contenido y los métodos de enseñanza para adecuar e integrar la rica variedad de trasfondos culturales que los estudiantes traen consigo. A través de narrativas que reflejan experiencias de diferentes culturas y perspectivas la literatura puede ayudar a los docentes en formación a conectarse con realidades fuera de sus experiencias inmediatas, pero dentro de su contexto de ciudad o país, para así integrarlo.

Es en este sentido que el ingrediente que le da raíces a la *Pedagogía de la Pertinencia* es la Literacidad Crítica. La literatura, por su parte, emerge como una herramienta poderosa para lograr el objetivo principal: aprendizajes culturalmente pertinentes y relevantes —para que algo sea relevante primero debe ser pertinente— que conlleven a la transformación de contextos sociales.

En la *Pedagogía de la Pertinencia* se destaca el uso de la literatura como una poderosa herramienta para promover la comprensión intercultural. Al incorporar al plan de estudios literatura de diversas culturas, los alumnos están expuestos a diferentes perspectivas, creencias y valores, lo que conduce a una apreciación y comprensión más profundas de la diversidad cultural. Es importante reconocer que las diferencias culturales pueden plantear retos en la educación, y es esencial abordarlas de un modo que promueva la

comprensión y el aprecio de la diversidad. La *Pedagogía de la Pertinencia* ofrece un marco para que los educadores adapten los métodos de enseñanza a las necesidades de su diversa población estudiantil, lo que en última instancia conduce a un entorno de aprendizaje más integrador y equitativo. El poder transformador de la cultura reside en nuestra capacidad para utilizarla como herramienta de liberación y empoderamiento. Abrazando nuestra diversidad y desafiando las estructuras opresivas, podemos crear una cultura que refleje verdaderamente nuestra humanidad compartida y nuestras aspiraciones colectivas a un mundo más justo y equitativo.

Conclusiones

La *Pedagogía de la Pertinencia* es una poderosa herramienta para establecer procesos de lectura crítica en los alumnos mediante estrategias didácticas que promueven la enseñanza de literatura culturalmente pertinente. Este enfoque permite a los alumnos desarrollar un fuerte sentido de su propia identidad como aprendices, y comprometerse críticamente con los textos y discursos que encuentran. Al animar a los alumnos a cuestionar los contextos sociales, políticos y económicos de creación de los textos, los profesores pueden ayudarles a desarrollar una comprensión más matizada y sofisticada del mundo que les rodea. La literatura que leemos puede decirnos mucho sobre la sociedad en la que vivimos. Puede revelar nuestros valores, nuestras creencias y nuestros miedos. Para los profesores en formación, leer literatura puede ser una excelente herramienta para comprender el mundo que les rodea y para desarrollar su propia identidad como educadores. Comprometiéndose con la *Literatura Culturalmente Pertinente*, los profesores pueden convertirse en comunicadores más eficaces y en líderes más empáticos en sus aulas y comunidades.

Como educadores, debemos reconocer que nuestro papel va más allá del aula y se extiende a la comunidad. Debemos esforzarnos por crear un entorno de aprendizaje seguro y solidario que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía. Debemos dotar a nuestros alumnos de las habilidades y herramientas necesarias para navegar por las complejidades del mundo moderno y convertirse en ciudadanos activos y comprometidos. Para lograrlo, también debemos estar dispuestos a desaprender y reaprender. Debemos cuestionar nuestros propios prejuicios y suposiciones y buscar

nuevas perspectivas y enfoques. Debemos estar abiertos a la retroalimentación y dispuestos a adaptar nuestros estilos de enseñanza para satisfacer las necesidades de nuestros diversos alumnos.

Nuestro objetivo como educadores debe ser capacitar a nuestros alumnos para que se conviertan en aprendices permanentes, curiosos, compasivos y capaces de introducir cambios positivos en el mundo. Adoptando una cultura de inclusión, diversidad y aprendizaje continuo, podemos contribuir a forjar un futuro mejor para todos.

El impacto que he evidenciado de la *Pedagogía de la Pertinencia* y procesos de selección de *Literatura Culturalmente Pertinente* —por parte de los mismos docentes en formación con los cuales he compartido clase— usando elementos de la literacidad crítica es un cambio radical en la percepción del concepto cultura, de lo que es ser docente, de su rol; de darse cuenta que “no todos interactuamos de la misma forma con los textos” puesto que han “complementado y evolucionado [nuestra] forma de ver y reconocer mi entorno desde el concepto de diversidad cultural”. Otros plantean que su enriquecimiento está en cómo abordan los textos porque “no leemos en contra de los textos” y “tampoco nos enseñan a ir más allá de *¿y qué quería decir el autor?* O del amor por la docencia romantizando la profesión”. Otros estudiantes plantean que “nos dimos cuenta de que como docente nuestra función es ampliar el panorama de las futuras generaciones con respecto a la sociedad, invitándolos a apropiarse de lo ajeno desde el respeto y la admiración y así, formar seres con capacidad de valorar su entorno y la riqueza que trae consigo aprender desde la mirada de sus pares. Esto nos lleva a ser más empáticos.” Incluso, en conversación con colegas hemos llegado a la conclusión que la llegada de esos textos diferentes y preguntas difíciles son los que nos han permitido salir de nuestro caparazón de privilegio y nos ha permitido hacernos preguntas vitales para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para una sociedad en constante cambio que necesita miradas divergentes, y así reconocer las lagunas y desigualdades que existen en nuestros sistemas educativos e impulsar prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades de todos los alumnos, independientemente de sus orígenes.

En conclusión, la implementación de la *Pedagogía de la Pertinencia* en los contextos educativos latinoamericanos requiere una comprensión profunda y una adaptación crítica de enfoques como CRP, CRT y CSP. Estos modelos

pedagógicos, aunque nacen en contextos diferentes, ofrecen una base sólida para valorar y aprovechar la diversidad cultural en el aula. Sin embargo, es crucial reinterpretarlos a la luz de nuestras realidades locales, reconociendo las influencias históricas y culturales propias de nuestros países. La *Pedagogía de la Pertinencia* se presenta como una propuesta que no solo adapta estos enfoques a nuestras necesidades, sino que también enriquece el proceso educativo al integrar la literacidad crítica y la *Literatura Culturalmente Pertinente* como actos descolonizadores.

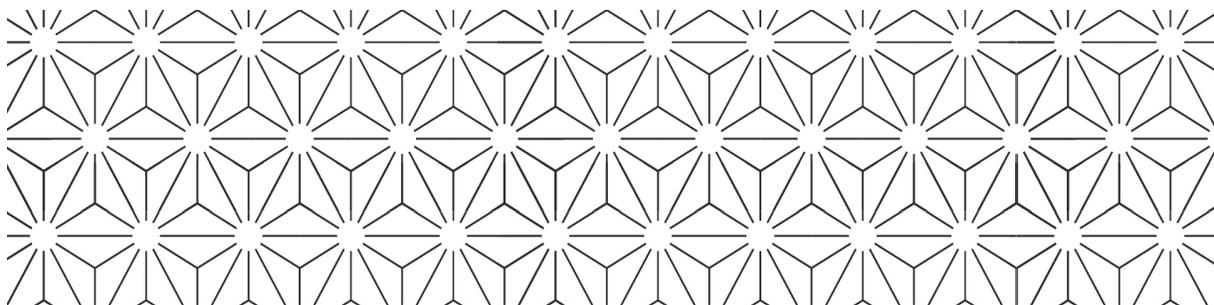
La importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural en la educación no puede subestimarse. Al incorporar perspectivas y experiencias diversas en el currículo, no solo se enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también se fomenta un ambiente de respeto y apreciación por las diferencias. Esto es particularmente relevante en sociedades como las nuestras, donde las desigualdades y las injusticias sociales son prevalentes. La literacidad crítica se convierte en una herramienta esencial en este proceso, permitiendo a los estudiantes cuestionar y desafiar el *statu quo*, y desarrollar una comprensión más profunda y crítica de sus propias realidades y las de los demás.

Finalmente, los docentes desempeñan un papel fundamental en la implementación de la *Pedagogía de la Pertinencia*. Deben estar dispuestos a cuestionar sus propias prácticas y suposiciones, y a comprometerse con un proceso continuo de aprendizaje y adaptación. Esto implica no solo conocer y comprender las culturas de sus estudiantes, sino también crear un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo donde todos se sientan valorados y respetados. Al hacerlo, los educadores no solo facilitan aprendizajes significativos y transformadores, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

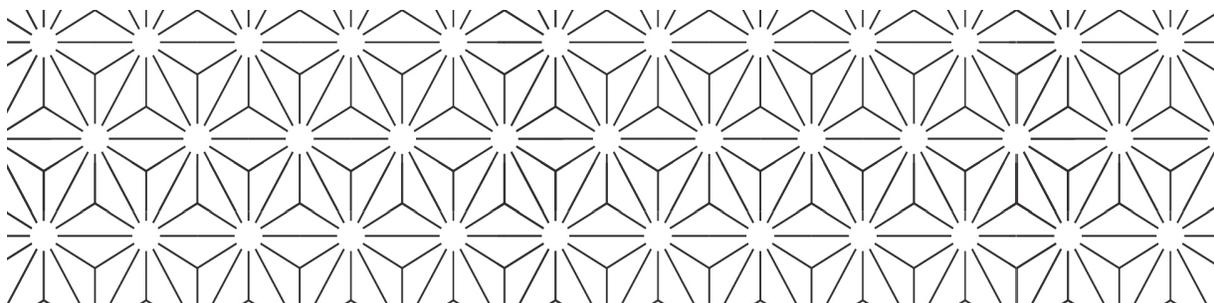
Referencias

- BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Ibérica SA.
- BECK, A. S. (2005). *A place for critical literacy*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400.
- COMBER, B. (2001). *Classroom explorations in critical literacy*. *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*, 90-102.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2014). *The power of literacy and the literacy of power*. En B. Cope y M. Kalantzis. (eds.). *The Powers of Literacy (RLE Edu I)* (pp. 119-133). Routledge.
- FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós y MEC.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- GAY, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- GAY, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, (2ª. ed). Teachers College Press.
- GEERTZ, C. (1973) Religion as a Cultural System. *En The Interpretation of Cultures*, (pp. 87-125). Basic Books, Inc.
- JANKS, H. (2008). *Teaching language and power*. *En Encyclopedia of language and education*, (pp. 183-193). Springer US
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The dreamkeepers*. Jossey-Bass Publishing Co. Colombia.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995a). *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy*. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995b). *Toward a theory of culturally relevant pedagogy*. *American educational research journal*, 32(3), 465-491.
- LADSON-BILLINGS, G. (2014, February). *Getting Serious about Education: Culturally Relevant Teaching for New Century Students*. https://www.youtube.com/watch?v=S5asJrgl4_8
- MONCLÚS ESTELLA, A. (2009). *Una alternativa al choque de civilizaciones: el modelo educativo y cultural de Paulo Freire*. *Revista iberoamericana de educación*, 50. 155-172. <https://doi.org/10.35362/rie500667>
- MORA, R. A., CHIQUITO, T., Y ZAPATA, J. D. (2019). *Bilingual education policies in Colombia: Seeking relevant and sustainable frameworks for meaningful minority inclusion*. *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in a globalized society*, 55-77.
- MORGAN, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. Routledge.
- MORRELL, E. (2000). *Curriculum and Popular Culture: Building Bridges and Making Waves*.
- MORRELL, E. (2003). *Writing the Word and the World: Critical Literacy as Critical Textual Production*.
- NIETO, S. (2015). *Language, literacy, and culture: Aha! Moments in personal and sociopolitical understanding*. *En Derek R. Ford, Bradley J. Porfilio (eds.). Leaders in Critical Pedagogy* (pp. 28-37). Brill.
- PARIS, D. (2012). *Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice*. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- RIVERA-CUSICANQUI, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- VARÓN, M. (2018). *Consumo cultural, inglés y globalización*. Universidad del Tolima.



III. LITERACIDADES EN EL ÁMBITO ESCOLAR



Literacidad crítica para la construcción de paz en la escuela

KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL | FANNY PATRICIA FRANCO CHÁVEZ

Introducción

La construcción de paz ha sido objeto de interés a nivel global, considerando los múltiples escenarios de conflicto armado presentes a lo largo de la historia de la humanidad y perpetuados hasta el día de hoy. Muchas de las investigaciones se han enfocado en desentrañar las causas y hechos de la guerra y de la violencia, pero todavía es incipiente la investigación centrada en la propuesta de acciones y condiciones para la paz (Gómez-Barriga, 2019). En el contexto colombiano, especialmente tras las negociaciones en La Habana con el grupo armado FARC-EP, las experiencias de educación para la paz han proliferado, aunque su sistematización y socialización son limitadas (Adarve *et al.*, 2019). Estas experiencias se han orientado no solo a los actores directos del conflicto, sino también a nuevas generaciones de niños y jóvenes, con el propósito de cimentar las bases para la transformación social (Lara *et al.*, 2017).

Las pedagogías para la paz se fundamentan en gran medida en la comprensión crítica de la realidad orientada a la acción emancipatoria con un enfoque de derechos humanos y justicia social (Durán y Machuca, 2018). En ese sentido, la literacidad crítica se constituye como una apuesta esencial para alcanzar estos propósitos, tanto en ámbitos educativos como comunitarios (Garzón y Hernández, 2018).

La literacidad crítica, sustentada en perspectivas socioculturales del lenguaje y en teorías críticas, plantea la necesidad de que los sujetos

cuestionen los textos y los discursos para comprenderlos en profundidad y se conviertan en agentes que pueden cambiar sus circunstancias, posibilitando la justicia social (Foley, 2017; Perry, 2012). Esta perspectiva se alimenta de diferentes corrientes y disciplinas, entre las que se encuentran la pedagogía crítica planteada por Paulo Freire, el análisis crítico del discurso, la sociolingüística crítica, los estudios culturales, los estudios de literacidad y las perspectivas decoloniales (Castillo, 2023). Trasciende visiones cognitivistas de la lectura y plantea que, al descubrir lo que está tras las líneas —los valores e ideologías de los textos— las personas pueden tener una visión más plural del mundo y tomar decisiones más razonadas (Cassany y Castellá, 2010).

Hace dos décadas, en sus trabajos pioneros, Lewison *et al.* (2002) y Van Sluys *et al.* (2006) sintetizaron cuatro dimensiones de la literacidad crítica ya constituidas en el fundamento de múltiples iniciativas en busca de construir didácticas específicas para la literacidad crítica en la escuela. Estas son:

- **Interrumpir el lugar común:** Implica cuestionar y desafiar las ideas convencionales y preconcebidas, las rutinas, creencias, hábitos y prácticas a las que estamos acostumbrados en nuestras vidas; esto incluye textos y discursos en distintas modalidades, pero también situaciones sociales más amplias.
- **Interrogar múltiples puntos de vista:** Implica examinar diversas perspectivas y voces, con la intención de hacer visibles las diferencias y de someterlas a una reflexión crítica. Esta dimensión es indispensable para el reconocimiento del otro y el respeto a la pluralidad y a la diversidad.
- **Reconocer los aspectos sociopolíticos:** Implica reconocer que los textos y los discursos están influenciados por factores sociopolíticos, como el poder, la ideología y las estructuras sociales. Esto permite identificar y posicionarse frente a sesgos ideológicos, de manera contextualizada y situada.
- **Actuar y promover la justicia social:** Implica la conexión entre la literacidad crítica y la transformación social, orientando a la actuación y promoción de la justicia social, en tanto los sujetos deben situarse como actores en lugar de ser espectadores en el mundo.

Lee (2020), desde la teoría de la acción comunicativa, agrega a esta propuesta dos dimensiones más, una que implica la formación de criterios propios y válidos para poder interrogar los puntos de vista de otros y una dimensión en la cual puedan construirse entornos comunicativos seguros donde las personas se sientan en libertad de expresar sus ideas.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar las transformaciones en los sentidos sobre la paz construidos a partir de una apuesta formativa, basada en dimensiones de la literacidad crítica, en un grupo de estudiantes de educación básica en una institución oficial de la ciudad de Cali, Colombia.

Metodología

Se llevó a cabo un proceso de investigación acción educativa (Elliott, 2000) surgida a partir de la identificación de necesidades de la comunidad participante y orientada a la construcción conjunta entre distintos actores involucrados.

Se contó con la participación de seis maestras de educación básica y de 126 estudiantes de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali. Los niños se encontraban cursando entre tercer y sexto grado, con edades entre los 8 y los 13 años. En rol de coequiperos, se integraron 12 mediadores de paz, estudiantes y profesores universitarios con formación previa en construcción de paz y en el desarrollo de talleres sociales en ámbitos comunitarios.

El proceso se organizó en tres grandes fases: identificación de la problemática para establecer una línea de base, procesos de creación-participación y procesos de reflexión-evaluación como se muestra en la siguiente TABLA 1

Tabla 1. Fases de la propuesta

	Objetivos	Técnicas e instrumentos
Identificación	Identificar las necesidades de la comunidad respecto a la construcción de paz en la escuela. Analizar los recursos y fortalezas para el desarrollo de la propuesta. Establecer una línea	Entrevistas a docentes. Fichas sociodemográficas de los estudiantes. Cuestionarios a familias para indagar por las prácticas de literacidad.

	de base con la caracterización de los participantes.	
Creación-participación	Diseñar colaborativamente la propuesta a través de la construcción de cinco talleres. Identificar los sentidos construidos por los niños antes y después de los talleres. Sistematizar la propuesta de formación.	Observación participante con diario de campo y matriz de registro individual. Registros audiovisuales de las sesiones. Bitácoras de actividades desarrolladas por los niños.
Reflexión-evaluación	Caracterizar las transformaciones de los sentidos. Discutir los hallazgos con los actores involucrados a través de una jornada de socialización. Evaluar el proceso formativo general, sus fortalezas y desafíos.	Análisis de contenido semiinductivo. Reunión de socialización con actores involucrados.

Fuente: Creación propia.

La naturaleza y complejidad misma del proyecto llevó al planteamiento de múltiples fuentes de información (niños, familias, docentes, mediadores) y de múltiples técnicas e instrumentos de recolección de información (como se muestra en la TABLA 1). Para el procesamiento de los datos, se empleó la técnica de análisis de contenido con un proceso semiinductivo que categorizó los datos en tres etapas: sentidos construidos por los niños antes de la propuesta, sentidos identificados a lo largo de la propuesta y transformación de los sentidos al cierre de la propuesta.

Los talleres codiseñados se desarrollaron en cinco sesiones y se hicieron parte de las actividades propias de la jornada escolar de los niños. En ellos se plantearon actividades significativas que buscaban trabajar en el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, en la identificación de los tipos de violencia y en la tramitación pacífica de conflictos (Galtung, 2004). Las sesiones se estructuraron atendiendo a las dimensiones de la literacidad crítica propuestas por Lewison *et al.* (2002) y se eligieron tres textos de literatura infantil situados como ejes articuladores de las discusiones y reflexiones. Para la selección de los textos, se analizó un conjunto de más de 30 propuestas de autores nacionales e internacionales que abordaban el conflicto y la violencia. Los textos elegidos se vincularon estrechamente con

cada una de las dimensiones de la paz que se querían trabajar en los talleres: “Orejas de Mariposa” de Luisa Aguilar y André Neves permitió trabajar en la reflexión sobre la diferencia, el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la pluralidad; “Tito y Pepita, y el Intruso” de Amalia Low favoreció la comprensión de necesidades en disputa en el marco de un conflicto y rutas de negociación pacífica a través de las palabras; “Un largo camino” de Beatriz Vallejo facilitó la identificación de diversas formas de violencia, incluyendo la estructural y la cultural.

Aunque las tres obras se usaron como base para las reflexiones, la mediación pedagógica varió en función de los grados escolares y características de los participantes. Por ejemplo, el acompañamiento en los grados 3° y 4° implicó más apoyo en procesos de decodificación de los textos y mayor intervención de docentes y mediadores en la discusión; mientras que en los grupos de 5.° y 6.° hubo más autonomía en los procesos de lectura y más desarrollo de actividades complementarias, entre las que se incluyeron lecturas de grafitis y murales y revisión de noticias del contexto local y nacional.

Durante las cinco sesiones, se llevaron a cabo 15 actividades principales que buscaban, a través de la lectura, el diálogo, la producción escrita y la expresión creativa multimodal, crear un entorno seguro —dimensión agregada por Lee (2020)— para que los niños lograran cuestionar e interrumpir los lugares comunes, reconocer la multiplicidad de voces y perspectivas, comprender los aspectos sociopolíticos alrededor de los textos y de los discursos, invitar a la toma de acciones cotidianas para la construcción de paz y de la justicia social (ver TABLA 2).

Tabla 2. Conjunto de talleres formativos

Sesiones	Objetivo	Estrategias	Dimensiones centrales de literacidad crítica
1. Conociéndonos	Identificar sentidos iniciales.	Reconocimiento propio y del otro. Respuesta a situaciones cotidianas de discriminación y exclusión. Análisis inicial de una situación de conflicto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrumpir el lugar común. 2. Interrogar múltiples puntos de vista.

Sesiones	Objetivo	Estrategias	Dimensiones centrales de literacidad crítica
		<p>cotidiano en la escuela.</p> <p>Reconocimiento. de experiencias de violencia.</p>	
2. Reconociéndonos	Cuestionar los sentidos relacionados con la diversidad y la pluralidad.	<p>Análisis crítico del texto “Orejas de mariposa”. Escritura de metáforas y rimas para resignificar la diversidad.</p> <p>Construcción de un final respetuoso para una versión adaptada del clásico “Patito feo”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrumpir el lugar común. 2. Interrogar múltiples puntos de vista. 3. Actuar y promover la justicia social.
3. Transformándonos	Cuestionar los sentidos relacionados con la comprensión y tramitación de conflictos.	<p>Análisis crítico del texto “Tito y Pepita, y el intruso”. Exploración de rutas pacíficas de tramitación mediante la herramienta de árbol de problemas.</p> <p>Uso del poema como recurso para resignificar las formas de comunicación en la transformación de conflictos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrogar múltiples puntos de vista. 2. Reconocer los aspectos sociopolíticos.
4. Pacificando	Cuestionar el lugar de las violencias cotidianas (directas, estructurales y culturales).	<p>Reconocimiento de situaciones comunes de violencia en la escuela y la comunidad. Análisis crítico del texto “Un largo camino”. Construcción textual y gráfica de un compromiso pacifista en el aula de clase.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrumpir el lugar común. 2. Reconocer los aspectos sociopolíticos. 3. Actuar y promover la justicia social.
5. Construyendo	Identificar sentidos finales.	Análisis final de una situación de conflicto cotidiano en la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrogar múltiples puntos de vista.

Sesiones	Objetivo	Estrategias	Dimensiones centrales de literacidad crítica
		Escritura de cuento con conflicto y alternativas de tramitación.	2. Actuar y promover la justicia social.

Fuente: Creación propia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados agrupados en cuatro categorías: las problemáticas identificadas en la primera fase, que dieron paso a la propuesta; los sentidos sobre la paz construidos por los niños antes de la propuesta; los construidos en el transcurso y los construidos al cierre del proceso formativo.

Problemática inicial

En la primera fase se estableció una línea de base que permitió comprender, desde la mirada de las docentes y de las familias, las principales problemáticas experimentadas en el contexto escolar.

La institución educativa se encuentra ubicada en un sector de alta vulnerabilidad de la ciudad, en un barrio de estrato socioeconómico bajo. La economía de las familias está mediada, en general, por actividades de empleo informal. En la institución se identifica un alto porcentaje de estudiantes que han sido desplazados por la violencia al interior del país y otros que han migrado desde países cercanos, especialmente Venezuela.

Al indagar con docentes y familias respecto a las principales problemáticas percibidas en el contexto escolar, la respuesta más frecuente se relacionó con la violencia. Por ejemplo, una de las profesoras indicaba “Ellos se agreden verbalmente, exponen los defectos de sus compañeros en público, se burlan del aspecto físico, de la forma de hablar” (Docente de grado quinto). También, uno de los padres respondía en los cuestionarios “Se pelea a cada rato con otros niñitos en el colegio” (Padre de estudiante de grado tercero).

Estos actores aludieron a la posible incidencia del contexto social comunitario en las dinámicas propias de la escuela: “En este sector es muy complicado, los niños permanecen solos, viven mucho con los abuelos, tienen familiares que consumen sustancias, hay mucho maltrato intrafamiliar... tenemos un alto número de chicos venezolanos, con familias numerosas, que se alimentan prácticamente solo acá” (Docente de grado tercero); “Les pegan mucho y lo resuelven todo en la casa con golpes y gritos, entonces se acostumbran a eso” (Madre de estudiante grado cuarto); “En las familias hay ausencia de cuidadores, los niños están muy solos y con muchas carencias tanto económicas como afectivas” (Docente de grado cuarto).

También reconocieron algunas características individuales y relacionales que podrían estar impactando la respuesta violenta a los conflictos: “A algunos todavía les falta ser más tolerantes y controlar sus emociones... se enojan si un compañero los llama al orden” (Docente de grado cuarto); “Muy temperamentales, mucho *bullying*, respuestas agresivas a situaciones que no lo ameritan” (Docente de grado sexto).

A partir de los elementos identificados en la caracterización inicial, se decidió centrar la propuesta formativa en la transformación pacífica de conflictos, apoyada en el reconocimiento de la diversidad y en el cuestionamiento de las violencias cotidianas.

Sentidos sobre la paz antes de la propuesta

Esta categoría hace referencia a los sentidos sobre la paz construidos por los niños previo a los talleres. Para explorar estos sentidos, se retomaron los relatos de los niños en las primeras discusiones, donde se planteó una situación hipotética de conflicto en la escuela (un compañero le hacía zancadilla a otro y lo hacía caer).

Las conversaciones alrededor de esta situación mostraron que los participantes entendían los conflictos desde dimensiones individuales, en tanto se debían a rasgos de personalidad del agresor, o de la relación entre los dos implicados, probablemente por problemas previos. No obstante, en las respuestas se hizo alusión a condiciones como la raza, el sexo o la nacionalidad como posibles causas del conflicto, lo que evidencia actitudes de intolerancia a la diversidad. En estos relatos se justificaron también las

agresiones físicas como parte de la defensa del agredido y se observó como principal tramitación de los conflictos el acudir a un adulto (ver TABLA 3).

Tabla 3. Sentidos sobre la paz antes de la propuesta

Elementos identificados	Evidencias textuales
Comprensión del conflicto desde dimensiones individuales.	“Ella es bien cansona y busca problemas” (Niña de grado tercero). “Es cansón en todo lado” (Niño de grado cuarto). “Porque se creen una mejor que la otra y van de chisme en chisme” (Niña de grado quinto).
Indicios de intolerancia a la diversidad.	“Porque la niña es negrita y entonces le pega por eso” (Niño de grado quinto). “Le tiene rabia por ser ‘veneco’ [forma despectiva de referirse a un venezolano] y le dice ladrón” (Niña de grado quinto).
Justificación de las agresiones.	“Si lo mantienen molestando, es normal que le pegue” (Niño de grado cuarto). “Si me empuja, sencillo, le pego un puño y le reviento la cara” (Niño de grado quinto). “Hay que defenderse porque se la montan” (Niña de grado sexto).
Estrategias de tramitación de conflictos.	“Le digo a la profesora para que lo suspenda y que le citen a su mamá” (Niño de grado quinto). “Le digo a la coordi[nadora] que lo regañe para que no me moleste” (Niña de grado sexto).

Sentidos sobre la paz durante la propuesta

Esta categoría se centra en la construcción sobre la paz que los niños evidenciaron a lo largo de los cinco talleres formativos y a partir de las 15 actividades desarrolladas.

En este transcurso se identificó que los niños reconocieron los aspectos involucrados en los conflictos, otorgaron mayor relevancia a la pluralidad como una característica inherente de la especie humana y de sus sociedades, reconocieron el diálogo como camino en la transformación de conflictos e iniciaron cuestionamientos sobre los tipos de violencia cotidiana no directa, es decir, estructural y cultural (ver TABLA 4).

Tabla 4. Sentidos sobre la paz durante la propuesta

Elementos identificados	Evidencias textuales
Aspectos involucrados en el conflicto.	“Todos lograron comprender que los hámsteres [Tito y Pepita] tenían una necesidad de seguridad y que el perro [intruso] tenía una necesidad de supervivencia y estas necesidades chocaban” (Mediador de paz de grado cuarto). “De las participaciones de hoy se concluye que se pudieron reconocer los motivos del conflicto. Cuando se identifican los motivos de fondo, es más sencillo proponer una ruta para la transformación” (Mediador de paz de grado quinto).
Sentidos sobre la pluralidad y la diversidad.	“Reconocieron valores asociados al respeto y la tolerancia... reconocieron que hay muchas cosas que nos diferencian, pero que no nos restan valor como personas” (Mediador de paz de grado tercero). “Me sentí muy mal cuando criticaban a la niña por sus orejas y así entendí que a veces yo hago cosas parecidas cuando juzgo a los demás” (Niña de grado sexto).
Diálogo como alternativa de tramitación.	“Le pido perdón en una carta para que seamos amigas” (Niña de grado tercero). “Si ahora yo peleo con mi amiga quiero que hablemos para no pelear más y no guardar rencor” (Niña de grado cuarto).
Comprensión de los tipos de violencia.	“La violencia está en cosas como la guerra, cuando sales de tu hogar, cuando no tienes dinero, cuando te pegan, cuando te burlas de otro por ser de otro lugar” (Niña de grado cuarto). “Yo ni sabía que poner un apodo podía ser algo violento” (Niño de grado sexto).

Sentidos sobre la paz después de la propuesta

Esta categoría hace referencia a los sentidos sobre la paz construidos por los niños hacia el cierre los talleres. Para explorar estos sentidos, se retomaron los relatos de los niños en las últimas discusiones, donde se planteó nuevamente una situación hipotética de conflicto en la escuela (un compañero le hacía zancadilla a otro y lo hacía caer).

Al finalizar la propuesta, se identificó en los participantes una mayor comprensión de los elementos que intervienen en el conflicto y la proposición de alternativas no violentas para poder tramitarlos en la escuela. En las estrategias, se avanzó hacia la inclusión del diálogo y la mediación del adulto. También, algunos participantes mencionaron la

lectura, la escritura y la comunicación oral como herramientas que permiten cambios personales y sociales (ver TABLA 5). Si bien en todos los grupos se identificaron transformaciones, el diálogo como estrategia de tramitación apareció más en los grados quinto y sexto, mientras que buscar la mediación del adulto se dio con más frecuencia en los grados tercero y cuarto.

En la última sesión, además de recoger los aprendizajes de los niños a partir de sus relatos, los mediadores de paz y docentes, quienes trabajaron en conjunto durante la creación e implementación de los talleres, sintetizaron las dimensiones de la construcción de paz abordadas en cada sesión. Se propuso como actividad final la escritura de un cuento donde se presentara la tramitación pacífica de un conflicto para compartir con la familia.

Tabla 5. Sentidos sobre la paz después de la propuesta

Elementos identificados	Evidencias textuales
Reconocimiento de disputas de necesidades, sentimientos y actitudes en los conflictos.	“Si pensamos algo malo de la otra primero lo aclaramos para poder resolver el problema” (Niña de grado cuarto) “Pues primero ponerse a salvo y tratar de entender qué es lo que pasa y por qué es que peleamos así, qué nos falta” (Niño de grado quinto). “Intento entender su punto de vista porque en algo no nos estamos entendiendo” (Niña de grado sexto).
Diálogo y mediación de adultos como estrategias de tramitación.	“Le digo a mi profe para que no me peguen los niños” (Niño de grado tercero). “Lo comentaría con un adulto para que el problema no se vaya a mayores” (Niña de grado quinto). “Digo, mirá, no peleamos, hagamos las paces” (Niño de grado cuarto).
Papel de la lectura, la escritura y el diálogo.	“A mí siempre me da pereza leer y confundo las letras, odio las planas y eso... me gustan más estas porque así aprendes a ser una persona diferente para la sociedad” (Niña de grado quinto). “Me enganché mucho porque los libros me hablaron sobre mi propia vida y las cosas que me pasan” (Niña de grado sexto).

Finalmente, se organizó una jornada de socialización con directivos, docentes y familias para compartir los resultados de la investigación, sus

implicaciones y recomendaciones para el contexto escolar, familiar y comunitario.

Conclusiones

Este trabajo buscó caracterizar las transformaciones de los sentidos sobre la paz construidos por niños a partir de una apuesta formativa fundamentada en la literacidad crítica. Se encontró que los participantes cambiaron sus miradas sobre la paz, especialmente en relación con la tramitación de los conflictos en la escuela. En ese sentido, los participantes lograron no solo reconocer los elementos que intervienen en el conflicto, sino también identificar alternativas no violentas para resolverlos. Aunque la construcción de paz tiene unos alcances amplios, el trabajo en la transformación de conflictos es una de las maneras de concretar las acciones pacíficas y de justicia en la cotidianidad, en este caso en el contexto escolar (Lara *et al.*, 2017). El diálogo empieza a ganar protagonismo como alternativa no violenta, acompañada de la mediación de los adultos.

El reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, así como la identificación y el cuestionamiento de las violencias en la vida diaria se sitúan como elementos sensibles que permiten una mayor comprensión del conflicto. No obstante, se debe continuar avanzando en el reconocimiento de los tipos de violencia estructural y cultural.

La literacidad crítica se evidencia como un camino para el acercamiento a las realidades sociales de los niños y como una apuesta con gran potencial para propiciar la construcción de nuevos significados sobre la paz. El trabajo con dimensiones específicas favorece la concreción de dispositivos didácticos para acompañar su desarrollo en la escuela desde etapas tempranas. Esto en articulación con una elección rigurosa de los textos que se discuten, del uso de la ficción y de recursos poéticos y estéticos para tomar distancia y resignificar las distintas situaciones (Garzón y Hernández, 2018; Silva, 2018). Sin duda, como plantea Lee (2020), es necesario propiciar ambientes seguros y de confianza para que los participantes tengan una mayor libertad de expresión, una mayor apertura y sensibilidad para cuestionar sus propias ideas y las de los otros.

La propuesta se destaca por partir de las necesidades del contexto y responder a ellas de manera situada y significativa y por promover el trabajo

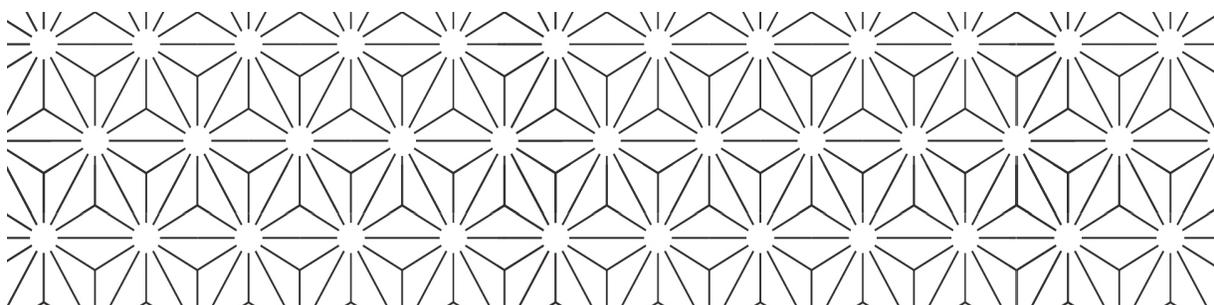
colaborativo entre distintos actores como oportunidad de empoderar a las comunidades (Hernández *et al.*, 2019). Además de dar protagonismo a las voces y miradas de los niños y niñas participantes, se involucró a las familias en la identificación de la línea de base. Los docentes diseñaron e implementaron los talleres en conjunto con los mediadores de paz, aspecto que puede favorecer la transferencia de los conocimientos a nuevos proyectos. La jornada de socialización con directivos, docentes y familias al cierre del proyecto permitió un diálogo constructivo, un seguimiento del impacto, así como la identificación de futuras líneas de trabajo tanto en el contexto escolar como el familiar. Se debe continuar trabajando en la articulación entre la familia y la escuela, de manera que se pueda incidir en mayor medida en la transformación de prácticas pacíficas en el contexto comunitario.

A pesar de ello, se identifican limitaciones relacionadas con la continuidad de la propuesta y con la necesidad de articular este tipo de iniciativas con elementos curriculares transversales como la asignatura de Cátedra de Paz. De igual manera, se requiere avanzar en el establecimiento de alianzas estratégicas que permitan conectar la escuela con la comunidad y con entidades que puedan aportar a un desarrollo a mayor escala.

Referencias

- ADARVE, P., GONZÁLEZ, S. Y GUERRERO, M. (2018). *Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento*. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 61-71. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- CASSANY, D. Y CASTELLÀ, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- CASTILLO, P. (2023). *Critical Literacy: Using This Framework in Early Childhood Classrooms*. En A. Salmon y A. Clavijo (eds.), *Handbook of Research on Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development*, (pp. 4-59). IGI Global.
- DURÁN, T. Y MACHUCA, G. (2018). *Comunicación y educación para la construcción de paz*. Corporación Unificada Nacional.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Morata.
- FOLEY, Y. (2017). *Critical literacy*. En B. V. Street y S. May (eds.), *Literacies and Language Education*, (pp. 109-121). Springer International Publishing.
- GALTUNG, J. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend-Quimera.
- GARZÓN, K. Y HERNÁNDEZ, J. (2018). *La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior*. *Innovación educativa*, 18(78), 13-32.

- GÓMEZ-BARRIGA, J. (2019). *La Educación para la Paz: contribuciones para un estado del arte*. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539.
- HERNÁNDEZ, I., LUNA, J., CADENA, M. (2017). *Cultura de paz: una construcción desde la educación*. *Revista de historia educativa latinoamericana* 19(28), 149-172.
- LARA, V., SOTO, N., Y PAREJA, A. (2017). *Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica*. *Análisis*, 49(91), 337-357. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.04>
- LEE, G. (2020). *Two plus four dimensions of critical literacy*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 79-87.
- LEWISON, M., FLINT, A. Y VAN SLUYS, K. (2002). *Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices*. *Language Arts*, 79, 382-392.
- PERRY, K. (2012). *What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives*. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71. [_KPerry.pdf](#)
- SILVA, E. (2018). *Lectura crítica de las narrativas de violencia*. En A. Cuervo, *Enfocarte: Ejercicios de construcción de Narrativas Mediáticas desde la investigación en Comunicación Social* (pp. 28-42). Uniminuto.
- VAN SLUYS, K., LEWISON, M., Y FLINT, A. S. (2006). *Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse*. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.



Vínculos para el estudio contextualizado de estudiantes de bachillerato: la literacidad y la cognición como marco teórico ¹

ITALIBI QUINTANA MEZA

Tradicionalmente las prácticas de escritura de los bachilleres son estudiadas partiendo de una visión de déficit cuando se les entiende exclusivamente desde la escolaridad, lo cual limita su comprensión como un saber que obedece a distintos fines y necesidades. Existen formas de escritura que surgen fuera de las instituciones y que funcionan como herramientas de expresión y comunicación personal. De este modo, resulta necesario comprender el ejercicio escritor de los bachilleres que se da por cuenta propia y fuera de la normativa académica. Esta posibilidad emerge cuando se evidencian los vínculos socioculturales y cognitivos en el ejercicio de la composición escrita, los procesos de aprendizaje y su puesta en marcha a partir de distintas situaciones.

Ante esto, los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) proporcionan un marco para contextualizar la relación entre lo que se escribe y quién lo hace a partir de condiciones específicas, pues este lente invita a observar cómo el bachiller lleva a cabo las tareas de escritura, de qué forma la utiliza en la cotidianidad, cuáles son las dinámicas que se generan e intervienen en su ejecución efectiva desde el marco escolar, si existen otros fines que la estimulen como una práctica autogenerada, y cómo se configura la

subjetividad a través de ella (Salazar, 2015). Es decir, se asume que la formación escritora y tradiciones de enseñanza-aprendizaje disponen una serie de herramientas que los bachilleres ponen en juego para resolver ciertas tareas de escritura que, idealmente, deberían corresponder a los objetivos del sistema escolarizado; pero se entiende también que la escritura traspasa los espacios físicos y ocupa un lugar en la vida de los sujetos, por lo que la tarea de una investigación en este campo debiera ser, justamente, comprender cuál es ese lugar.

En este sentido, la posibilidad de analizar las prácticas de escritura de los bachilleres, no solo comprende espacios y situaciones específicas, también es necesario identificar formas particulares de realizarlas, como pueden ser los ritos de composición o los modos en que los sujetos ponen en evidencia su experiencia como aprendices y practicantes, así como las decisiones *in situ* para producir un texto. Es decir, la consideración de los procesos cognitivos, vendría a proporcionar una visión de lo micro en el proceso de composición, considerada ya en cuanto a lo macro gracias a los NEL. En otras palabras, una comprensión multidimensional permitiría realizar una comparación entre las estrategias utilizadas entre la elaboración de un ensayo y un *fanfiction*, por ejemplo; o podría dar cuenta de los factores que influyen en problemáticas como el plagio, comprendiendo por qué un estudiante decide proceder mediante el *copypaste*, en lugar de emprender una tarea de composición.

Para lo anterior, Hernández (2013) explica que “Leer y escribir no se conciben como habilidades psicológicas neutras y descontextualizadas, sino como prácticas mediadas por relaciones sociales, institucionales y culturales” (2013, p. 242). Así, para esta perspectiva, la escritura no puede entenderse sin los actores, las dinámicas, condiciones y normas que tienen lugar cuando se escribe, comparte o usa un texto. Es decir, podría comprenderse de qué manera incide la relación docente-alumno en la elaboración de un texto académico, las circunstancias que colaboran a que emerjan nuevos formatos en la escritura de redes sociales y el valor que los adolescentes dan a estos contenidos.

Por otro lado, es bien sabido que existe un debate entre la perspectiva sociocultural y el paradigma cognitivo, concentrado en los procesos psicológicos involucrados en el procesamiento y representación de la producción escrita y que busca entender la forma en que los escribientes

llevan a cabo la planificación, textualización y revisión de sus textos (Bañales Faz, Vega López, Reyna Valladarez, y Rodríguez Zamarripa, 2013, p. 162). Dicha discusión no es necesariamente confrontativa ni niega lo que una u otra visión afirma, más bien se entiende que cada una se concentra en distintos aspectos de la producción escritural, los cuales pueden ser complementarios al reconocer que los procesos cognitivos y el contexto de los sujetos mantienen un diálogo en la elaboración de textos, puesto que ambos planos interactúan y se entrelazan de forma compleja.

En el mismo sentido, desde la visión cognitiva se entiende que la escritura es una actividad compleja, más como una composición, donde involucran procesos de pensamiento relacionados con el lenguaje, el pensamiento, la percepción visoespacial, la motricidad y la memoria. De la misma manera, se destaca que los procesos cognitivos de escritura están influenciados por los conocimientos y experiencias previas de los sujetos, así como su experticia; lo cual influye en subprocesos como la planeación, redacción y revisión (Caldera, 2003). En este caso, las trayectorias formativas de los sujetos son determinantes para comprender la forma en que los sujetos emprenden una tarea de escritura, otro aspecto que puede vincularse con la perspectiva de los NEL.

Al respecto, desde los NEL se critica la visión de déficit de la que comúnmente parten los estudios en escritura que aíslan los procesos psicológicos internos, puesto que a partir de ella tradicionalmente se juzga y evalúa a los bachilleres, polarizándolos como buenos o malos escritores al enfatizar el desempeño en aspectos como el dominio de la gramática, el léxico o la elaboración de textos formales. Hernández (2013) discute este disenso y recalca la importancia de la participación en comunidades de escritura para apropiarse de la identidad de dicha comunidad y de su discurso (p. 45), de ahí que hablar de índices bajos en las habilidades escritoras de los estudiantes de bachillerato invita a cuestionarse qué se hace (o no) para que éstos puedan participar en prácticas auténticas de escritura en campos específicos como la ciencia y la literatura, de modo que puedan sentirse validados para escribir sobre un tema o respondiendo a ciertos cánones.

En la misma sintonía, Pardoe (2000, p. 147) argumenta que resaltar la ausencia de habilidades escritoras o sus déficits en realidad no ofrece oportunidad de entender cómo funcionan las prácticas de los estudiantes

pues tampoco se explica qué los lleva a ese lugar de conocimiento, ni las condiciones de la enseñanza de dicha práctica y lo que propicia, incluyendo las formas de escritura que se solicitan dentro del espacio áulico. De modo que poner el foco en la evaluación de textos que tienen como fin ser exitosos por su acotamiento a un conjunto de reglas monolíticas como la ortografía y la pertenencia a estructuras textuales de la alta cultura, deja de lado la función de la lengua escrita como un conjunto de convenciones sociales; lo cual convierte a la escritura en una técnica, más que en una herramienta para la comunicación, la producción de conocimiento y la expresión de la subjetividad del individuo.

Con todo esto, resulta esencial reconocer que la escritura de los bachilleres a menudo se ha abordado desde una perspectiva polarizadora de lo correcto y lo incorrecto, adecuado o inadecuado, exitoso o no exitoso; por tanto, en lugar de centrarse en la carencia de habilidades de composición en géneros dominantes, es necesario observar lo que sucede en otros contextos e incluso expandir la visión de la escritura académica misma con el fin de comprender desde lo micro y lo macro cómo se ven en marcha las normas, los participantes y su roles, los distintos propósitos, y las tareas con sus respectivos formatos; no solo a partir de la instrucción y la norma académica, sino también partiendo de la iniciativa e inventiva del propio bachiller, lo cual invita a evaluar qué conocimientos se valoran y priorizan en la composición o cuáles se descuidan, así como la identificación de las tradiciones textuales.

Por otro lado, hablar de contexto no es exclusivo de espacios físicos determinados. En este caso se asocia a situaciones que pueden emerger, permanecer o cambiar constantemente a partir de las interacciones de los sujetos (Gee, 2000, p. 187). Por esta razón, se entiende que al mirar la situación (o contexto) se propicia explicar cómo es que ciertas condiciones modelan y significan procesos individuales de la misma manera en que éstos últimos forman parte de estructuras sociales más amplias, por lo que en lo micro y lo macro, agencia y estructura, se puede identificar un vínculo dialéctico (Maybin, 2000, p. 196). En síntesis, hablar de contextos de escritura es hablar de escenarios y disposiciones para una tarea, que se vuelve única para cada sujeto ante el rol que juega en la comunidad, la forma en que asume dicha tarea y el valor que le atribuye a la misma.

Respecto a lo anterior, Zavala (2011) abona al entendimiento de lo micro y lo macro explicitando los vínculos entre agencia y estructura como aspectos en continuo diálogo dentro de la acción del sujeto. Así, la agencia en la escritura de los bachilleres, es el actuar observable en la toma de decisiones a lo largo de la composición, en el marco de estructuras como las convenciones de escritura académica, las normas ortográficas, o los roles docente-alumno dentro de la vida escolar, por ejemplo. En este sentido, la autora explica que la agencia también evoluciona y emerge a partir de distintas motivaciones, dependiendo de los límites y posibilidades de acción que propicie el contexto. Con esto, puede entenderse la complejidad en el estudio de la escritura de bachilleres, pues se necesita determinar los distintos marcos contextuales, las estructuras en las que se inserta, las motivaciones, las trayectorias formativas, los agentes involucrados y el modo en que se presenta la agencia.

Por su parte, los NEL establecen que cada aspecto de la vida cultural de una persona puede tener su forma de literacidad lo cual es entendido como un dominio. Así los dominios determinan el uso y circulación de los textos en un campo determinado del conocimiento, las actividades que los sujetos realizan en torno a la elaboración de un texto, los formatos que se producen e incluso el lugar que ocupa la escritura en dicho campo (Hamilton y Barton, 2000, p. 11).

De esta forma, hablar de dominios es comprender, por ejemplo, por qué en una clase de Biología se escriben más cuestionarios que ensayos, o por qué el proceso de elaboración de un texto en una clase de Literatura generalmente implica la lectura previa de un texto. Es decir, en cada dominio la regulación de las prácticas puede ser más o menos restringida, formal y explícita; pero existe una literacidad específica que es establecida y precisada para los fines específicos de cada institución, aunque en algunos casos existen configuraciones trasladadas de uno a otro dominio.

Paralelamente, la teoría cognitiva ha puesto énfasis en la formulación de modelos que intentan explicar de forma estructurada los patrones que los escribientes siguen al elaborar textos en distintas situaciones, aunque algunos de éstos se enfocan en ver la escritura como producto, otros la observan como un proceso. Gil y Santana (1984) exponen que, desde el enfoque cognitivo, un modelo no solo pretende representar al proceso de escritura; además, tiene como fin describir los factores que influyen los

procesos mentales implicados en la producción escrita, que pueden ser recursos y características cognitivas desplegados por los sujetos durante la tarea de composición.

Por lo tanto, en ellos suelen incluirse aspectos volitivos como el propósito de escritura, la motivación y expectativas; igual que elementos relacionados con la experiencia del sujeto, como pueden ser los conocimientos previos, recursos lingüísticos, estrategias para elaborar ciertas tareas de escritura, técnicas para expresar ideas específicas, capacidades en el procesamiento, experticia y restricciones del contexto o del mismo sujeto (Gil Escudero y Santana Rosales, 1984, pp. 90-91). Por ende, el paradigma cognitivo considera los procesos mentales implicados en el proceso de escritura, pero también incluye a los que conciernen a la agencia del sujeto para llegar a un fin. Así, la escritura no es solamente un acto comunicativo, sino también cognitivo (interno) y volitivo.

Al reconocer la necesidad de contextualizar las prácticas de escritura, así como su aprendizaje mediante los NEL y su énfasis en el componente social; implícitamente se las puede comprender desde la elaboración del sujeto como una formulación discursiva que obedece a condiciones personales, donde las decisiones de composición de los bachilleres se ven condicionadas por factores externos, en el entendido de que existen espacios y formas de socialización, más allá de la escuela, en los que se aprende respecto a la escritura y donde ésta se utiliza para fines distintos a los del ámbito culto. De esta manera, la distinción entre la escritura académica y la escritura vernácula resulta sustancial para dilucidar los límites entre los dominios en los que escribe el estudiante de bachillerato, que pueden ser el escolar, el del hogar, el comunitario, e incluso el personal e íntimo.

En este punto cobra relevancia profundizar en el estudio de las escrituras no académicas. Por un lado, desde la perspectiva sociocultural de los NEL, se diferencian las prácticas letradas dominantes y las prácticas letradas autogeneradas o vernáculas; caracterizando a las primeras como estandarizadas, uniformes e inflexibles, por lo tanto institucionales y hegemónicas; mientras que las segundas emergen de la vida social de los sujetos y la cultura, por lo cual, son nativas y a la vez vehículo para la expresión identitaria y la cohesión comunitaria, manteniendo un diálogo entre el ámbito social y el personal (Camitta, 1993, pp. 228-229).

Estudiar las formas vernáculas de composición escrita de los bachilleres es fundamental pues reflejan sus experiencias cotidianas, intereses personales y dinámicas sociales, lo que proporciona un panorama extendido de su desarrollo como sujetos que escriben. Al ser estas formas de escritura un enlace con los procesos culturales, un medio para la construcción de relaciones sociales y una vía para la exploración identitaria (Camitta, 1993), permiten comprender el papel que la escritura juega dentro de otras formas de expresión y acercarse al discurso adolescente producto de la experiencia, particularizando en aspectos como el traslado de aprendizajes académicos a la vida cotidiana y que otros pudieran considerarse dentro de las aulas, además de contemplar el papel que la escritura tiene en los sujetos como parte de una generación inmersa en las tecnologías de la comunicación, por ejemplo.

Al respecto, Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004, pp. 181-210) explican que la escuela refuerza y reproduce el valor hegemónico de ciertos modelos textuales socialmente edificados como superiores; ejemplo de esto pueden ser el ensayo y el artículo. Esta valoración ideológica parte de lo que el Estado concibe como fin en la formación de un estudiante de bachillerato, creando tradiciones escritas que se mantienen como ejemplares de lo que se desea o lo que se excluye, así como de la imposición de jerarquías intelectuales.

De acuerdo con lo anterior, es de vital importancia comprender cómo se da el aprendizaje de las prácticas de escritura fuera del bachillerato (vernáculas), de manera que esas pedagogías no reconocidas puedan incluirse en los procesos escolares mediante la comprensión de su elaboración. Al respecto, Zavala y sus colaboradores (2004) apuntan que:

Para hacerlo, es necesario basarnos en la apreciación que la gente tiene de su propio proceso de aprendizaje, de sus teorías acerca de la literacidad y la educación, y de las estrategias vernáculas que usan para aprender nuevas literacidades (p. 120).

De tal forma, se asume que la escritura académica se da en contextos donde los fines, medios y normas están institucionalizados y resultan explícitos para los objetivos del propio sistema escolarizado. Sin embargo, es fundamental comprender que educación no es sinónimo de escuela y que el acceso a la cultura escrita no se da solo con la escolarización. Hernández

(2013) señala lo anterior y agrega la importancia de cuestionar “¿Qué se aprende y cómo se aprende en este tipo de espacios y prácticas? ¿Cómo resuelven las personas las transacciones mediadas por lo escrito?” (p. 278). Esto colabora a comprender bajo qué condiciones escriben los estudiantes de bachillerato dentro y fuera de la escuela, cuáles conflictos materiales y epistémicos enfrentan al apropiarse y resolver ciertas tareas de escritura, además de conocer sus herramientas prácticas del lenguaje escrito en dominios alejados de lo escolar.

En sintonía, Scardamalia y Bereiter (1987) proponen un modelo cognitivo dual donde la escritura es vista como un proceso que se diferencia de acuerdo a la experticia del escritor. Esta distinción se basa en la diferenciación de “decir el conocimiento” o “transformar el conocimiento” a través de la composición escrita, de forma que un escritor inmaduro reproduce textualmente lo que sabe; mientras que el escritor maduro atraviesa un proceso de reconstrucción cognitiva y se posiciona respecto al conocimiento que ya tiene mediante una transformación epistémica depositada en la producción textual. Así, desde el entendimiento de los autores, un mismo escritor puede ser experto en un dominio de la escritura, mientras que en otro puede demostrar menos habilidades; por lo que mediante este modelo la distinción maduro-inmaduro puede hacerse cuando se estudia la progresión de aprendizaje en el ámbito educativo (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44), pero también para determinar si un bachiller es inexperto en formas de escritura académica, mientras que al mismo tiempo se desempeña como experto en formas de escritura vernácula.

De la misma manera, Bereiter y Scardamalia explican que su modelo dual se dirige a representar estados internos asumidos respecto a la complejidad de la escritura. Es decir, se trata de dos estadios de composición que los individuos pueden seguir atendiendo a la demanda de la tarea y el compromiso asumido hacia ella. En otras palabras, en el modelo “decir el conocimiento” el sujeto asume la escritura como algo natural aprovechando las estructuras y recursos cognitivos ya existentes, de manera que la complejidad del problema a resolver es mínima. Mientras que, en el modelo “transformar el conocimiento” la escritura representa un reto de complejidad creciente, de forma que, al desarrollar nuevas habilidades, se

asumen nuevos retos en miras de atender a criterios de calidad (Bereiter y Scardamalia, 1987, p. 5).

En este entendimiento, el análisis que puede realizarse de la escritura de los bachilleres profundiza en el tratamiento de la información que los estudiantes de bachillerato realizan al enfrentarse a un escrito, así como en las pautas que posibilitan su transformación mediante ella. Es decir, más allá de observar a la composición, también permite identificar de qué forma los bachilleres utilizan la escritura, si para ellos es una tarea que resulta irrelevante y ajena a intereses personales, o si es considerada como un recurso epistémico y de significación del mundo en distintos dominios.

De igual manera, la observación de las estrategias de escritura utilizadas a partir del acotamiento a cualquiera de los modelos facilita comprender de qué manera los bachilleres trasladan conocimientos escritores de la escuela a otros contextos y viceversa, así como determinar si la escritura escolar implica un reto mayor para los estudiantes, en contraste con las escrituras vernáculos; aspecto que da pauta para comprender de qué manera los elementos contextuales interactúan con la construcción del conocimiento escritor. Dicho análisis puede resultar provechoso para contrastar las tipologías textuales utilizadas, la interacción con otros sujetos al momento de la composición, la valoración de ciertos géneros y formatos, así como de formas del lenguaje utilizadas en los distintos contextos de escritura y en los eventos de escritura.

Es necesario precisar que una estrategia de escritura es un conjunto de acciones cognitivo-lingüísticas dirigidas a un objetivo, la cual es aprendida y enseñable, tan flexible como lo requiera la tarea, y que evidencia la competencia del sujeto para resolver un problema de escritura, por lo que es consciente y obedece a procesos de orden superior (Difabio, 2012, p. 40). Mientras que una habilidad es automática, se usa por costumbre, no requiere la toma de decisiones de forma consciente y habla más de competencias ya desarrolladas (Afflerbach, Paris, y Pearson, 2008). En este entendido, ninguna es exitosa o positiva por sí misma, puesto que su aplicación responde al contexto y la necesidad que el escribiente tiene de discernir cuándo es necesario usar una estrategia consciente y cuándo es más eficiente depender de habilidades automáticas.

Así, las estrategias de escritura coinciden con el entendimiento que los NEL hacen del concepto “agencia”, el cual se define como la capacidad

socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir dentro de las limitaciones y posibilidades de su contexto, lo que implica una interacción activa y reflexiva con la escritura, asumiendo que esta interacción no es totalmente libre pero tampoco está completamente coercionada (Zavala, 2011, p. 52). Es decir, la agencia es la evidencia de que los sujetos accionan en contextos específicos de escritura reflejando su capacidad para tomar decisiones conscientes o no, mientras que las estrategias y habilidades reflejan los procesos internos a los que obedecen tales acciones, producto de su trayectoria de aprendizaje y subjetividad respecto a la escritura.

Lo mismo: la distinción entre escritores expertos y novatos a partir de la ejecución de distintos procesos de escritura permite relacionar las habilidades de los bachilleres con elementos de su formación escritora y de los recursos culturales accesibles a ellos. Es decir, un escritor que es experto en un dominio específico ha atravesado por un camino formativo (académico o no) que le permite ejercer la escritura como una herramienta más compleja que la de un escritor novato en el mismo campo. De esta forma, se puede entender de qué manera inciden ciertos aspectos socioculturales en el conocimiento escritor de estudiantes de bachillerato en contextos de marginalización, por ejemplo.

Finalmente, la observación del proceso de composición escrita mediante el modelo dual de Scardamalia y Bereiter (1987) en colaboración con la visión situada de los NEL, permite abandonar la visión de déficit que se centra en el análisis de prácticas consideradas hegemónicamente exitosas, para realizar una valoración de los procesos de escritura entendiendo que la complejidad y pertinencia del mismo tiene que ver más con el entrenamiento de destrezas, el entorno sociocultural, y el compromiso asumido por el sujeto, así como con los fines que se persigan mediante la misma escritura en condiciones específicas.

En síntesis, establecer lazos entre el enfoque cognitivo y el sociocultural, a través de los NEL, para estudiar las prácticas de escritura de estudiantes de bachillerato resulta conveniente debido a la complejidad intrínseca de los procesos de composición escrita, mucho más si se habla de sujetos que viven una etapa de transición hacia la vida académica profesionalizante y/o la inmersión al campo laboral, panoramas que por sí mismos condicionan de distintas maneras a la escritura. Incluso, esto cobra relevancia si se considera

que en el contexto mexicano los planes y programas consideran a la escritura como un recurso sociocognitivo articulador de conocimientos, que permite procesar la información y comprender la realidad (SEMS, 2022)

En este sentido, la comprensión exclusiva desde la perspectiva cognitiva resulta limitante, al solo centrarse en los procesos internos de los estudiantes, sin considerar el marco sociocultural que pone en diálogo y transformación a la composición escrita. Así, los NEL proporcionan un marco de análisis contextual que amplía la comprensión de lo que sucede entre el escribir y el sujeto, considerando la situacionalidad.

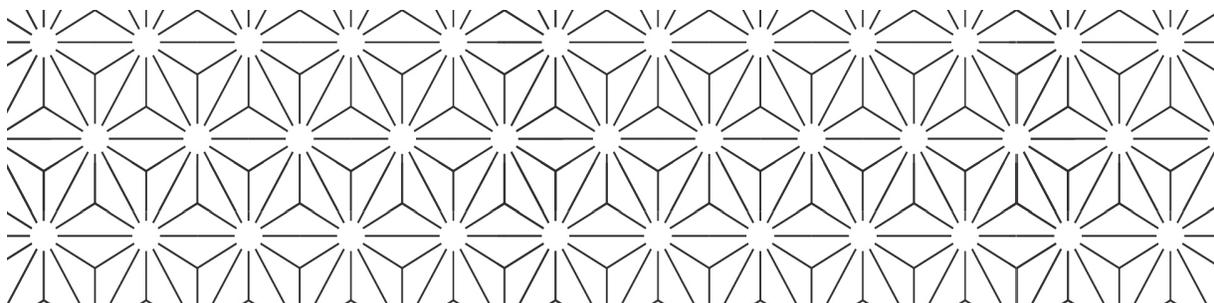
Además, el modelo dual propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992) emerge como una herramienta adecuada para analizar las prácticas de escritura, vernáculas y académicas, de los bachilleres. Al reconocer la complejidad de la escritura distinguiendo entre “decir” y “transformar” el conocimiento, se abre la posibilidad de comprender la trasposición y progresión de aprendizajes de los estudiantes en cuanto a la composición escrita, evidenciando su experticia en distintos campos de la escritura y su relación con la influencia de aspectos socioculturales. De esta manera, al poner en conversación a este modelo con la perspectiva situada de los NEL, se posibilita un análisis enriquecido que va más allá de la visión de déficit, y que entiende a la escritura como un proceso complejo, dinámico y multifacético, que evidencia la actividad del sujeto y su lugar en una comunidad.

Bibliografía

- AFFLERBACH, P., PARIS, S. Y PEARSON, P. D. (Febrero de 2008). *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. *The reading teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- BAÑALES FAZ, G., VEGA LÓPEZ, N., REYNA VALLADAREZ, A. Y RODRÍGUEZ ZAMARRIPA, B. S. (2013). *Investigación de la lectura y la escritura académica en la Educación Media Superior en México: perspectivas, avances y desafíos*. En A. Carrasco Altamirano, y G. López Bonilla (coords.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 153-196). Fundación SM.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Routledge.
- CALDERA, R. (enero-marzo de 2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. *Educere*, 6(20), 363-368.
- CAMITTA, M. (1993). *Vernacular writting: varieties of literacy among Philadelphia High School students*. En B. V. Street (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228-246). Cambridge University Press.

- DIFABIO, H. (2012). *Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado*. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.
- GEE, J. P. (2000). *The new literacy studies*. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic, *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 177-194). Routledge.
- GIL ESCUDERO, G. Y SANTANA ROSALES, B. (1984). *Los modelos del proceso de la escritura*. *Estudios de Psicología*, 5(19-20). <https://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821404>
- HAMILTON, M. Y BARTON, D. (2000). *Literacy Practices*. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic, *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-14). Routledge.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2013). *Cultura escrita en espacios no escolares*. En A. Carrasco Altamirano, y G. López-Bonilla, *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). Fundación SM.
- KALMAN, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 107-134.
- MAYBIN, J. (2000). *The new literacy studies: context, intertextuality and discourse*. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 195-206). Routledge.
- PARDOE, S. (2000). *Respect and the pursuit of 'symmetry' in researching literacy and student writing*. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 147-164). Routledge.
- SALAZAR GONZÁLEZ, C. (Julio-Diciembre de 2015). *La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio*. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 1-21.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- ZAVALA, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas (1), 52-66.
- ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. Y AMES, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

¹ El presente trabajo se desprende de la investigación que la autora desarrolla en el Doctorado en Cognición y Aprendizaje, por parte de la Universidad de Guadalajara, titulada *Procesos de composición escrita de bachilleres en distintos contextos: dentro y fuera de la escuela*.



La relevancia de las emociones y las estrategias metacognitivas en la literacidad disciplinar

PEDRO MORENO BADAJÓS | KARLA GUADALUPE AHEDO BLANCARTE

Introducción

La lectura es una de las habilidades más importantes del ciudadano de esta época, es puerta de acceso a la información y conocimiento que posibilita el ejercicio pleno de los derechos. En el contexto universitario, la habilidad lectora tiene especial relevancia, pues gran parte de la actividad académica se articula alrededor del discurso escrito.

El pobre ejercicio en las lecturas disciplinares tiene implicaciones en el desempeño de los estudiantes. Las más obvias son con respecto a su comprensión lectora, la poca retención de lo supuestamente aprendido y, por consiguiente, la reprobación de exámenes; pero también hay otras, como poca motivación y participación, y la incapacidad para comunicar de forma escrita lo leído (Carlino, 2008). Por lo tanto, incrementar el desempeño en la lectura permitirá a los alumnos mejorar sus habilidades para desarrollar mejores actividades académicas (Carlino, 2013), lo que también hará posible comprender con mayor facilidad los materiales de lectura, retener y aplicar la información de manera más efectiva.

Una ruta útil en la formulación de propuestas para mejorar las habilidades lectoras es a partir de los productos de investigación sobre los procesos que ocurren en la lectura de materiales disciplinares. En el caso de esta investigación se propone como objetivo principal un acercamiento a la

influencia que tienen las emociones en las prácticas lectoras como factor que, aunque poco considerado, impacta de manera relevante. Más específicamente, a cómo el componente emocional impacta en los mecanismos auto regulatorios que los estudiantes universitarios ponen en marcha durante sus prácticas de lectura disciplinares. Se considera que estos hallazgos pueden ser útiles para establecer estrategias que incidan de forma pertinente en el desarrollo de las habilidades de lectura demandadas los procesos de aprendizaje en el nivel superior.

En los siguientes apartados se aborda la perspectiva teórico-metodológica que sustentó este estudio. Presentando los resultados obtenidos, que dan cuenta de su confiabilidad, validez y de la relevancia de los componentes emocional y metacognitivo en la configuración de las prácticas lectoras académicas. Finalmente, se presentan las conclusiones de esta primera aproximación y las posibilidades para profundizar en esta línea de investigación.

Los componentes emocional y metacognitivo en las prácticas lectoras

Tomando en consideración el papel que juega la lectura en la formación universitaria, resulta relevante situar la mirada en cómo se lleva a cabo en su contexto, por ello es oportuno aproximarse a la lectura como una actividad cognitiva y social y recurrir al concepto de Prácticas letradas, mediante el cual los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) se refieren a las actividades realizadas en torno a los textos escritos cuyo uso está moldeado por los entornos sociales donde tienen lugar.

En el caso del entorno escolar, la lectura se realiza desde una perspectiva particular, dado que es el escenario donde formalmente se enseña esta actividad. Existe una aproximación hegemónica sobre cómo se debe leer y las actividades que se vinculan a la lectura, principalmente relativas a aprender contenidos temáticos, de manera que se legitiman ciertas prácticas consideradas como las correctas para determinado contexto. Desde una postura tradicional, la lectura responde a los valores implícitos en las instituciones educativas, como la objetividad, lo lógico, lo racional, lo científico, los cuales provienen de los valores que han dominado el pensamiento occidental y representan la perspectiva científica de usar el

lenguaje (Zavala, 2008). Aspectos subjetivos como los valores, las emociones y las experiencias personales son considerados poco deseados o irrelevantes en la realización, interpretación y desempeño de la lectura.

Desde el concepto de Prácticas letradas es posible advertir las formas culturales en las que se utiliza el lenguaje escrito, lo que implica no solo procesos cognitivos individualizados, sino también valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales presentes en los contextos de interacción social donde se hace uso de los textos (Barton *et al.*, 1999).

El uso de textos en las actividades académicas universitarias está situado en un contexto social y disciplinar específico al que le corresponde un género discursivo acorde a un área de conocimiento y de desempeño profesional. En el contexto universitario existen prácticas de lectura especializadas para cada disciplina, que difieren tanto en el contenido como en la forma en la que este es producido y comunicado (Montes y López, 2017). Así podemos hablar de una literacidad disciplinar que se adquiere gradualmente mediante las prácticas sociales que tienen lugar en torno a la lectura y escritura de textos disciplinares. Esta literacidad de los géneros académicos y profesionales se va desarrollando de forma progresiva desde los textos escolares hasta los académicos universitarios (Parodi, 2008).

Esta aproximación a la lectura como una actividad social permite además comprender la actividad cognitiva no solo como individual, sino como una actividad vinculada con lo social, que al desarrollarse en un contexto específico permite establecer una relación entre las operaciones mentales que se activan durante la lectura y los aspectos sociales en los que tiene lugar.

Por lo tanto, es importante reconocer que los procesos cognitivos y metacognitivos se llevan a cabo en contextos socioculturales y situaciones específicas que en gran medida los determinan. Aproximarse a la lectura como un proceso social y cognitivo situado permite comprender cómo otros aspectos (como las emociones) pueden influir en la atención, motivación y en el uso de estrategias de autorregulación necesarias para la actividad lectora.

Las emociones epistémicas en la lectura

Las emociones están estrechamente vinculadas con los procesos cognitivos, por lo que influyen en la forma en que percibimos, procesamos y recordamos la información. A su vez, estos procesos cognitivos pueden dar forma a nuestras emociones al interpretar y responder a los estímulos del entorno, generando una relación bidireccional que pone en marcha aspectos como la atención selectiva, la memoria, la toma de decisiones, el procesamiento de la información y la motivación, entre otros, durante la lectura.

En esta investigación nos aproximamos a las emociones vinculadas a la actividad cognitiva y los procesos de aprendizaje, denominadas emociones epistémicas. Pekrun *et al.* (2016) las identifican como un grupo de emociones vinculadas con las tareas que implementamos para adquirir o generar conocimiento y se aproximan a ellas definiéndolas como “sistemas coordinados de procesos psicológicos, los cuales están compuestos por aspectos afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y conductuales” (p. 2).

Las categorías principales en las cuales se agrupan las emociones son positivas y negativas. En la actividad lectora se considera que las emociones positivas se vinculan con los intereses personales de los alumnos, con el gusto o el disfrute que se obtiene de manera inmediata al realizar una actividad como la lectura, esto hace que la motivación adquiera un valor intrínseco (Galindo, 2020). Se definen las emociones positivas como agradables o placenteras, este tipo de emociones tienen un efecto activador en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, un impacto positivo en los procesos de motivación, de atención y en los mecanismos de autorregulación que incluyen las estrategias metacognitivas. Pekrun resalta cómo las emociones positivas relativas a las tareas de aprendizaje pueden facilitar, pero también ser un distractor:

El efecto de distracción está ligado a las emociones que se centran en objetos ajenos a la tarea y producen pensamientos irrelevantes para la tarea. Sin embargo, cuando está relacionada la tarea con las emociones positivas produciendo curiosidad y placer para aprender la tarea se convierte en el objeto de la emoción. Con ello se confirma que el aprendizaje se correlaciona positivamente con las experiencias [...] Las estrategias y autorregulación, se relacionan con el uso de estrategias de

aprendizaje flexibles y creativas, que en conjunto con la activación de emociones positivas potencian el pensamiento y promueven la autorregulación en el aprendizaje (Pekrun, 2017, p. 2).

Por otro lado, las situaciones, emociones y percepciones desagradables se vinculan con el desinterés, pero también con condiciones del contexto que pueden desfavorecer la actividad lectora. Existe el supuesto de que las emociones negativas asociadas a la lectura pueden afectar la comprensión lectora. Por ejemplo, autores como Castro (2014) han vinculado las emociones negativas con el déficit de la comprensión lectora, e identifican una relación entre las actitudes y motivaciones hacia la lectura con el nivel de competencia lectora. Pekrun, por su parte, define las emociones negativas como desagradables o que tienen impacto como desviar la atención y disminuir el interés, lo que se relaciona con un uso limitado de estrategias de aprendizaje, que a su vez reducen el uso de procesos auto regulatorios; aunque identifica un efecto negativo en la motivación intrínseca, reconoce que puede generar una motivación extrínseca para evitar el fracaso en la tarea de aprendizaje.

Las emociones negativas pueden desviar la atención de los alumnos, produciendo una reducción del interés, generando desmotivación y afectando el aprendizaje. Las investigaciones confirman que la ansiedad, la ira, la vergüenza, la desesperanza y el aburrimiento reducen la atención para el cumplimiento de tareas. Sin embargo, estas mismas emociones a excepción del aburrimiento pueden reforzar la motivación extrínseca para evitar el fracaso. Por tanto, los efectos de las emociones negativas pueden presentar matices diversos en cada uno de los estudiantes (Pekrun, 2017, p. 3).

De modo que las emociones pueden tener un papel importante en la lectura, pues ayudan a los lectores a conectarse con el contenido de una manera más significativa. Cuando un lector se siente emocionalmente involucrado con lo que está leyendo, es más probable que se interese y se motive para lograr una comprensión más profunda del texto. Los textos que evocan emociones son más memorables y tienen un impacto más duradero en los lectores, lo que subraya la importancia de tener en cuenta las emociones en las prácticas de lectura.

Las estrategias metacognitivas de lectura

La metacognición hace referencia a procesos de autorreflexión consciente sobre cómo se están empleando las capacidades cognitivas y se pone en

marcha, sobre todo, cuando se identifican dificultades en las actividades de aprendizaje (Otero, 1990). Las estrategias metacognitivas de lectura son una práctica en la que los lectores producen reflexiones conscientes para resolver problemas de comprensión de los textos en su carácter de objetos sociales. Esta actividad favorece la práctica lectora, permitiendo un entendimiento en el marco de las condiciones socioculturales donde se produce la actividad, con la finalidad de ir más allá de la comprensión descontextualizada del texto.

Habilidades como aportar conocimiento previo, realizar inferencias, relacionar información, formular hipótesis —además de verificarlas o reformularlas—, reconocer diversos géneros discursivos, deducir propósitos, puntos de vistas y construir significados están presentes en la actividad lectora como una operación reflexiva utilizada considerando cada contexto específico (Cassany, 2006; Flotts *et al.*, 2016).

Con respecto a la presencia de estos procesos metacognitivos en la lectura, Baker y Brown (1984) destacan tres conjuntos de actividades relacionadas con los actos reflexivos de orden metacognitivo:

- El conocimiento sobre los propios recursos cognitivos y su compatibilidad con la situación de lectura.
- Los mecanismos autorreguladores que se utilizan en el intento continuo de resolver problemas.
- El desarrollo de estrategias compensatorias y las actividades remediales implementadas para resolver sus problemas de lectura.

Mediante estas actividades metacognitivas se regulan los procesos cognitivos, entre los cuales están los que se ponen en funcionamiento durante la lectura, permitiendo el empleo y evaluación de estrategias que regulen la atención, la concentración, así como los recursos para memorizar, inferir, reflexionar, sintetizar y cuestionar. Dado que estos procesos se despliegan de manera interconectada y dinámica durante la lectura, la eficacia de esta depende de la habilidad del lector para llevar a cabo dichas tareas de manera efectiva, para lo que el desarrollo de estrategias es fundamental.

Aproximación metodológica

Por un lado, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad domina el empleo del enfoque etnográfico, con el uso de instrumentos como la entrevista, la observación, diarios de lectura, entre otros, que permiten estudiar las prácticas de letradas de sujetos, familias o comunidades, por otro lado, en el estudio del uso de estrategias metacognitivas predomina el enfoque metodológico cuantitativo, con el uso de instrumentos como cuestionarios, inventarios y pruebas. Atendiendo lo anterior, para indagar sobre cómo se presentan las emociones y las estrategias de lecturas metacognitivas, se realizó un diseño metodológico mixto, utilizando instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitieron explorar tanto las emociones como el uso de estrategias metacognitivas presentes durante la lectura de textos académicos. A continuación, se describen dichos instrumentos, dos de corte cuantitativo y dos de cualitativo.

Escala de emociones epistémicas

“The Epistemically-Related Emotion Scales”, mediante una escala de Likert, permite el auto reporte de la presencia de tres emociones positivas y cuatro negativas, todas asociadas con actividades de aprendizaje. En este estudio se utilizó la versión extendida con 21 ítems, tres ítems para cada emoción. En la TABLA 1 se enlistan estas emociones.

Tabla 1. Emociones en “The Epistemically-Related Emotion Scales”

Componente	Dimensiones	Emociones
Emociones positivas	Sorpresa	Sorprendido Asombrado Impactado
	Curiosidad	Curioso Intrigado Interesado
	Disfrute	Feliz Alegre Emocionado
Emociones negativas	Confusión	Confundido Inquieto Desorientado
	Ansiedad	Ansioso Preocupado Nervioso
	Frustración	Frustrado Irritado Insatisfecho
	Aburrimiento	Aburrido Desinteresado Monótono (sin emoción)

Cuestionario de autopercepción de uso de estrategias metacognitivas

“Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ)” (Mokhtari y Reichard, 2002) es una herramienta para diagnosticar e incrementar el conocimiento metacognitivo y el uso de la estrategia durante la lectura. El instrumento consta de 30 ítems: 13 para la dimensión de estrategias de lectura global, que constituyen una serie de estrategias orientadas hacia el análisis global del texto, ocho corresponden a las estrategias de resolución de problemas y se utilizan cuando el texto es difícil de leer y nueve ítems para la dimensión de estrategias de apoyo a la lectura, que se refieren a los materiales utilizados para comprender mejor la lectura. En la TABLA 2 se enlistan las 30 estrategias del inventario MARSİ.

Tabla 2. Estrategias de lectura contenidas en el MARSİ

Componente	Dimensiones	Estrategias
Estrategias metacognitivas	Estrategias de lectura global	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un propósito en mente al leer. • Vistazo previo del texto antes de leer. • Verificar si el contenido del texto se ajusta al propósito de lectura. • Utilizar las ayudas tipográficas como la negrita y la cursiva para identificar la información relevante del texto. • Análisis crítico y evaluación de la información leída. • Comprobar la comprensión cuando encuentra información contradictoria. • Pensar sobre lo que conoce para comprender lo que lee. • Hojear el texto para ver sus características y organización. • Decidir qué leer atentamente y qué ignorar. • Utilizar las figuras y dibujos que aparecen en el texto para aumentar la comprensión. • Utilizar pistas que da el texto para entender mejor lo que lee. • Intentar averiguar de qué trata el material cuando lee.

Componente	Dimensiones	Estrategias
		<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar si las suposiciones sobre el texto son correctas o no.
	Estrategias de apoyo de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Mientras lee toma notas. • Cuando el texto es difícil, lo lee en voz alta. • Comenta lo que lee con otros. • Subraya o mete en un círculo la información. • Utilizar otros materiales para comprender lo que lee. • Resume lo que lee para recoger la información importante del texto. • Parafrasea para entender mejor lo que lee. • Lee hacia delante y hacia atrás para encontrar las relaciones entre las ideas que se dan en el texto. • Formula autopreguntas para responder con el texto.
	Estrategias de resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelve la atención al texto cuando se distrae. • Ajusta la velocidad lectora de acuerdo con lo que lee. • Se detiene de vez en cuando para pensar lo que está leyendo. • Relee para asegurarse de que entiende. • Adivina el significado de palabras o frases desconocidas. • Lee lenta y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que lee. • Pone más atención a lo que lee cuando el texto resulta difícil. • Intenta dibujar o imaginar la información para que ayude a recordar la lectura.

Fuente. Mokhtari y Reichard (2002).

Protocolo de reporte verbal sobre uso de estrategias metacognitivas de lectura

También llamado “Protocolo de pensamiento en voz alta” (Ponce, 2012), consiste en que el informante verbalice en voz alta sus pensamientos e ideas a medida que resuelve una tarea, en este caso la lectura de textos académicos. Al pedirles a los lectores que piensen en voz alta, se les indica que produzcan verbalmente los pensamientos que se les ocurran al leer el

texto. En este caso, la finalidad principal será poder analizar las emociones y estrategias metacognitivas que están presentes en las lecturas académicas.

Entrevistas semiestructuradas sobre las prácticas de lectura

Permite conocer la percepción de los informantes (alumnos) con respecto a sus prácticas de lectura académicas. Esta perspectiva metodológica ha sido utilizada en otras investigaciones que abordan las prácticas lectoras desde el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad. La entrevista cualitativa tiene un importante papel en la investigación social y su riqueza reside en que en ella se pueden obtener detalles sobre las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que la persona tiene de los fenómenos sociales en los que participa (Vela, 2013).

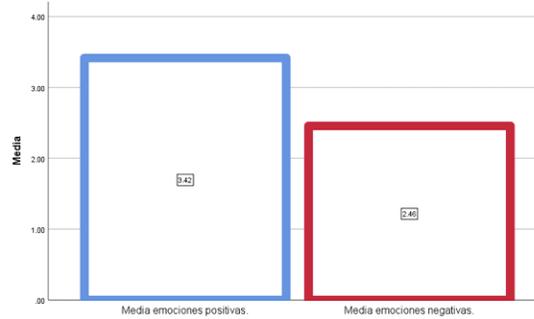
Resultados

La muestra en la que se recabó información con la Escala de Emociones Epistémicas y el Inventario de Uso de Estrategias Metacognitivas de Lectura estuvo compuesta por 39 estudiantes (6 hombres y 33 mujeres) que cursan la Licenciatura en Psicología y Pedagogía en las seis universidades: Universidad de Guadalajara, Universidad Vizcaya de las Américas, Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco (Colombia) y Universidad Veracruzana. Se recabó información de diversas carreras y universidades con la intención de pilotear y conocer la confiabilidad de estos instrumentos en estudiantes de diversos contextos universitarios. De esta muestra se trabajó con cinco voluntarios para aplicar las herramientas cualitativas: el protocolo verbal de lectura y la entrevista semiestructurada.

El nivel de confiabilidad Alfa de Cronbach de los dos cuestionarios resultó adecuado. En la Escala de Emociones Epistémicas se obtuvo un valor de .80 para las emociones positivas y .88 para las emociones negativas, mientras que en el Inventario de Uso de Estrategias Metacognitivas de Lectura se obtuvo un valor de .92, lo cual muestra que la consistencia interna de ambos instrumentos es elevada en la muestra de este estudio.

La escala de emociones epistémicas demostró que las emociones positivas son las más presentes en las lecturas académicas de los estudiantes, con una media de 3.42, mientras que las emociones negativas están presentes de forma mucho más moderada, con una media de 2.46 (GRÁFICA 1).

Gráfica 1. Media de emociones positivas y negativas asociadas a la lectura



Fuente: Creación propia

En lo que respecta a las emociones positivas, destaca la de *Interesado* con una media de 4.13, seguida por *Curioso*, *Intrigado* y *Asombrado*. Sobre las emociones negativas, *Ansioso* es la más alta con una media de 3.03, seguidas por *Frustrado* y *Confundido*. Resulta relevante que, exceptuando la emoción de *Alegría*, todas las emociones negativas están por debajo de las emociones positivas, lo que se aprecia en la TABLA 3.

Tabla 3. Media de emociones presentes durante la lectura

Emoción epistémica	Media	Emoción epistémica	Media
Interesado	4.13	Confundido	2.85
Curioso	3.85	Inquieto	2.62
Intrigado	3.46	Aburrido	2.49
Asombrado	3.38	Desorientado	2.46
Emocionado	3.33	Monótono (sin emoción)	2.41
Sorprendido	3.31	Irritado	2.33
Feliz	3.15	Preocupado	2.31
Impactado	3.13	Insatisfecho	2.13
Ansioso	3.03	Nervioso	2.10
Alegre	3.00	Desinteresado	1.90
Frustrado	2.87		

Nota: Teniendo una clasificación colorimétrica, se asignó a las emociones positivas el color rojo como distintivo, dejando a las emociones negativas con el color azul.

La presencia de estas emociones fue confirmada, con matices, al indagar con las herramientas cualitativas. Durante el Protocolo de Reporte Verbal las emociones más referidas fueron *Interesado* e *Intrigado*, seguidas por emociones negativas como *Ansioso*, *Confundido* y *Frustrado*.

Las entrevistas dieron cuenta sobre cómo las emociones están presentes con muchos matices. Por ejemplo, es frecuente la coexistencia de emociones positivas y negativas durante la lectura de un texto académico. Existe en la mayoría de los informantes un interés manifiesto por los textos académicos que leyeron o que habitualmente leen en sus clases; pero de manera alternada pueden estar presentes emociones negativas como la confusión, frustración y ansiedad.

Interesante, pero también me causaba mucha confusión porque eran términos que a lo mejor no había leído antes. Entonces, sí trataba de leerlos varias veces, hasta dos o tres veces para poder comprender bien el tema (Alumna K1, entrevista 1K).

La cita anterior demuestra que emociones positivas como el interés propician reacciones favorables hacia la lectura pero que también pueden coincidir con emociones negativas como la confusión, lo que puede ser una motivación para evitar el fracaso, como lo menciona Pekrun (2017). En este caso, la presencia de ambas emociones propició la puesta en marcha de estrategias metacognitivas de lectura que regulan la atención y la memoria para realizar una lectura con mayor detenimiento y con una comprensión más profunda del texto.

Sin embargo, también se presentaron eventos lectores en los que predominó la vinculación de diversas emociones negativas como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y la monotonía. En estos casos las aproximaciones a la lectura fueron deficientes, con menos detenimiento y atención, como se evidencia en las siguientes citas:

Ok, paso aburrimiento por ahorita. Me siento ansiosa porque hay mucho texto y tengo que leerlo ya. Es aburrimiento porque siento que está bien larga. Un poco más complicada [de leer]. Me distraje más veces, me perdí (Alumna M1, protocolo 1M).

Cuando no me gusta el texto, me siento aburrida, me siento frustrada al leer (Alumna K1, entrevista 1K).

Estas emociones negativas asociadas con la lectura de los textos influyen en el uso de estrategias metacognitivas que disminuyen la profundidad con la que se aproximan al texto, pues lo hacen con la intención de concluir rápidamente con una actividad que les resulta poco agradable:

[...] quisiera leerlo rápido [risa] o sea, quiero entenderlo muy bien, cómo por lo mismo de que mi profesor me preguntaba mucho sobre las lecturas y teníamos que entenderlas y recordar las fechas y los nombres, pero realmente no disfrutaba mucho esa presión. Entonces, sí me gustaría leerlo lo más rápido que se pueda mientras lo siga entendiendo. (Alumna P1, protocolo 1P)

Algunas de estas emociones negativas se asocian a la interacción que tienen con sus profesores en torno a los textos utilizados en las tareas académicas, esto influye en las aproximaciones posteriores que los alumnos realizan a textos asociados con la materia en la que tuvieron ese tipo de emociones:

En sí al profesor, me lleva como a una experiencia negativa, creo que la manera en cómo llevó la materia no me gustó, entonces el hecho de que, de ver “interculturalidad”, a mí me llama la atención lo de las culturas, pero ahorita que tuve esa materia, me desanimó por completo [...]

A primera vista es como que me resulta tedioso y aburrido, porque como lo mencionaba, el hecho de haber tenido una mala experiencia con la materia que llevé, me genera ese pensamiento de que es aburrida la lectura de, con respecto a esos temas [...] Eso hace que continúe la lectura, pero si sigo viendo cosas así, suelo brincar me partes o empiezo a leer más rápido, o hacer únicamente el “*scanning*” que mencionaba, que únicamente voy viendo como “ah está interesante” pero me brinco muchas partes (Alumna MP1, protocolo 1MP).

Así, cuando las emociones son negativas, los estudiantes se aproximan a las lecturas con menor motivación, detenimiento y concentración:

Es aburrimiento. Un poco de interés, y ansiosa y aburrimiento, porque siento que está bien larga. Un poco más complicada [de leer]. Con este si me distraje más veces, me perdí (Alumna K1, protocolo 1K).

En general, los estudiantes de la muestra consideran que implementan frecuentemente estrategias metacognitivas de lectura mientras leen. Con respecto a las 30 estrategias enlistadas en el cuestionario, la media de frecuencia de uso fue de 3.66 (>3.5), lo que se interpreta como una alta frecuencia. Destaca el uso de Estrategias de Resolución de Problemas con una media de 3.92, mientras que las Estrategias de Apoyo a la Lectura, que están relacionadas con las tareas académicas como tomar notas, subrayar, recurrir a otras fuentes y comentar los textos con otros, tienen un uso

intermedio con un promedio de 3.46 (2.5-3.4). La media de uso para todas las estrategias y para estas tres categorías se presenta en la TABLA 4.

Tabla 4. Media por categoría de estrategias

Media	
MARSI Total	3.66
Estrategia de resolución de problemas	3.92
Estrategias de lectura global	3.61
Estrategias de apoyo de lectura	3.46

Fuente. Creación propia

Mediante el Protocolo de Reporte Verbal y la Entrevista se confirma el uso frecuente de estrategias metacognitivas de lectura, pero también se aprecian matices en su puesta en marcha.

Los informantes dieron testimonio del uso de Estrategias de Lectura Globales como analizar críticamente la información, hojear y dar vistazos previos al texto, pensar en lo que conocen para comprender lo leído y decidir qué leer atentamente y qué ignorar, entre otras. También de Estrategias de Resolución de Problemas, como releer cuando el texto resulta complicado, volver la atención al distraerse, ajustar la velocidad de lectura y leer lenta y cuidadosamente.

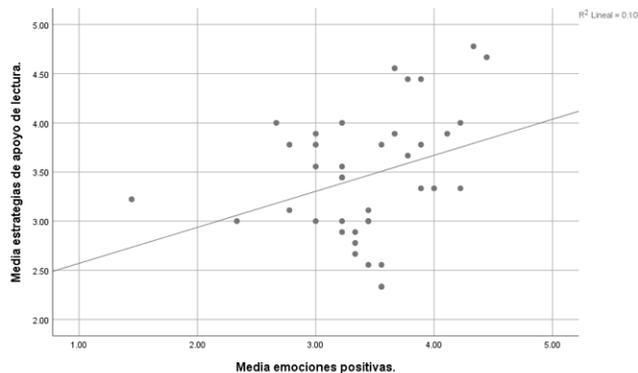
Es destacable que algunas de las Estrategias de Apoyo están más presentes durante el protocolo y la entrevista, pero no se perciben con gran frecuencia de uso en el cuestionario. Tales estrategias son: leer en voz alta, subrayar, acceder a otras fuentes para mejorar la comprensión de los textos, tomar notas mientras leen, comentar lo que leen con otros, formularse auto preguntas, y realizar resúmenes. Una posible razón de ello es que, en las prácticas de lectura *in situ*, los informantes se esforzaron por aproximarse a los textos desde la literacidad hegemónica de sus disciplinas.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la confirmación de una asociación entre los factores de estudio, las emociones epistémicas y las estrategias metacognitivas de lectura. En las pruebas estadísticas se encontró una correlación estadísticamente significativa entre las Emociones Positivas y el

uso de Estrategias de Apoyo a la Lectura, con un p valor para significación bilateral de .04 ($p < .05$) y con un valor $r = .33$ en la prueba R de Pearson.

Existe una moderada pero significativa relación entre las emociones positivas, como el interés, con la ejecución de estrategias que apoyan la lectura, en la que se realizan acciones que permiten sintetizar y analizar con detalle los textos académicos. La relación entre ambas variables se muestra en la GRÁFICA 2.

Gráfica 2. Relación en emociones positivas y estrategias de apoyo a la lectura



Fuente: Creación propia.

Esta correlación se confirma con los datos obtenidos durante el Protocolo de Reporte Verbal y la Entrevista. Los estudiantes manifiestan que utilizan estrategias de lectura dependiendo del interés, curiosidad o intriga que les genera el texto. Cuando está presente el interés y la motivación, los estudiantes emplean una mayor cantidad de estrategias que les permiten analizar los textos de la clase, como subrayar, hacer anotaciones o usar fuentes de referencia para mejorar su interpretación del texto.

Así pues, estos resultados dan cuenta de la importancia del componente emocional en la configuración de las prácticas lectoras disciplinares y de su influencia en el empleo de estrategias que ayuden a cumplir con éxito las tareas académicas. Por su parte, respecto al empleo de estrategias metacognitivas, se mostró la relevancia de la autorregulación de la actividad lectora, al permitir a los estudiantes ajustar los procesos cognitivos y tener aproximaciones con mayor detenimiento a los textos, mejorando su comprensión.

Discusión

Los resultados presentados en la sección anterior comprueban que la aproximación metodológica utilizada aporta información valiosa para indagar en la relevancia de las emociones y las estrategias metacognitivas en la configuración de las prácticas lectoras disciplinares. Aproximarse a ello por medio de herramientas cuantitativas permitió conocer las percepciones de los alumnos con respecto a cómo están presentes estos componentes en sus prácticas lectoras, así como demostrar la relación estadística que hay entre ambos. Por otro lado, las herramientas cualitativas permitieron indagar con mayor profundidad en cómo se presenta el vínculo de estos componentes entre sí y con otros elementos de las prácticas lectoras.

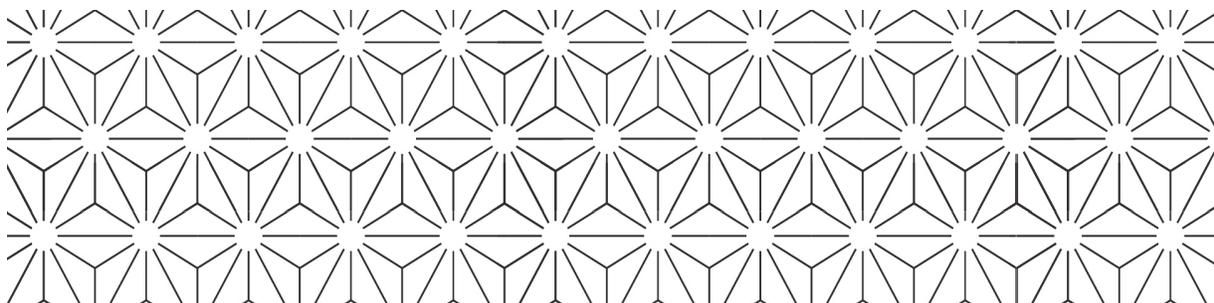
Los hallazgos muestran la relevancia del componente emocional en la configuración de las prácticas lectoras, estas emociones están vinculadas con las interacciones con los docentes y las experiencias previas al aproximarse a textos con contenidos similares, como dio cuenta uno de los testimonios citados. Se constató que el componente emocional interactúa con el componente metacognitivo, sobre todo cuando las emociones vinculadas con las actividades de aprendizaje son positivas.

A partir de estos resultados se considera importante profundizar en el estudio de las emociones durante la lectura y los efectos favorables que este componente puede tener en las prácticas lectoras disciplinares de los estudiantes universitarios. Se considera oportuno continuar con esta línea de investigación para contar con datos que consoliden los hallazgos que se tienen al momento y aportar insumos para el desarrollo de estrategias que propicien lecturas más detenidas y profundas en los estudiantes universitarios.

Bibliografía

- BAKER, L. Y BROWN, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading. Handbook of Reading Research*.
- BARTON, D., HAMILTON, M., Y IVANIC, R. (eds.). (1999). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984963>
- CARLINO, P. (2008). *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?* *Página y Signos*, 3(5), 155-190. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>

- CARLINO, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CASTRO PORCAYO, D. (2014). *Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de pisa 2009*. (análisis del constructo “leer por placer”). *Tendencias Pedagógicas*, (23), 301-318. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4669292>
- FLOTTS, P., MANZI, J., POLLONI, M. DEL P., CARRASCO, M., ZAMBRA, C. Y ABARZÚA, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. OREALC/UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4503>
- GALINDO OCEGUERA, A. (2020). *Las lecturas vernáculas de adolescentes de secundaria en dos contextos: la escuela y el hogar [Tesis de doctorado]*. Universidad de Guadalajara. <https://hdl.handle.net/20.500.12104/82406>
- MONTES, M. E. Y LÓPEZ, G. (2017). *Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas*. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-168. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- MOKHTARI, K. Y REICHARD, C. A. (2002). *Assessing students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- OTERO, J. (1990). *Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión*. *Enseñanza de las ciencias*, 8(1), 17-22. <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v8n1/02124521v8n1p17.pdf>
- PARODI, G. (2008). *Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva*. En G. Parodi (ed.). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Acceso Discursivos para Saber Hacer* (pp. 17-38). Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia.
- PEKRUN, R., VOGL, E., MUIS, K. Y SINATRA, G. (2016). *Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales*. *Cognition and Emotion*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- PEKRUN, R. (2017). *Emotion and Achievement During Adolescence*. *The Society for Research in Child Development*, 0(0), 1-7. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdep.12237>
- PONCE, M. (2012). *Iniciación al piano: la metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano [Tesis de doctorado inédita]*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660383>
- VELA, F. (2013). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). Colegio de México, FLACSO.
- ZAVALA, V. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.



Literacidad científica y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación doctoral

BEATRIZ HELENA AMADOR LESMES | CAROLINA ARÉVALO RODRÍGUEZ

A manera de introducción

En este capítulo se presenta la sistematización de la experiencia de implementación del Seminario de Escritura Científica realizado durante el 2022 y 2023 en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia, cuyo propósito fue proporcionar a los participantes una estrategia que permitiera reflexionar sobre la escritura, compartir sus avances, recibir retroalimentación constructiva con el fin de contribuir al desarrollo de habilidades de escritura científica y al fortalecimiento de la comunidad académica de discusión.

La estrategia se implementó en el programa como una forma de responder a las consideraciones de algunos docentes sobre las dificultades de sus doctorandos al momento de escribir y revisar su proyecto de investigación, ya que a pesar de que el programa tiene variados espacios de formación, no son suficientes para atender la necesidad de fortalecer las habilidades de escritura científica, propias de un nivel de formación doctoral.

Los antecedentes de la propuesta se encuentran en los estudios realizados en América Latina sobre dispositivos didácticos para la escritura en el

posgrado (Amador *et al.*, 2024), desde los cuales se han planteado algunas estrategias como los círculos de escritura, la revisión entre pares, el taller virtual de escritura, entre otros, desde un enfoque sociocultural, que privilegia la interacción para el aprendizaje.

Desde estos referentes, y a partir de la reflexión sobre lo vivido, se presenta la sistematización de la experiencia del Seminario de Escritura Científica en las páginas que vienen a continuación, en las cuales se describe la metodología empleada para su desarrollo, y las reflexiones derivadas de la práctica misma sobre los componentes de la literacidad científica en el nivel doctoral, como estrategia que integra lo discursivo y lo tecnológico.

Marco teórico de la experiencia

Abordar la literacidad en este contexto de formación implicó preguntarse por los usos que hacen los estudiantes de la lectura y la escritura y las tensiones, dificultades y limitaciones que se dan para el desarrollo de esta habilidad en el ámbito académico. La escritura en el nivel de formación de un Doctorado en Educación debe transformar el conocimiento (Scardamalia y Beretier, 1992), en su amplia capacidad para proponer nuevas formas de comprender la realidad educativa, pues a pesar de ser una formación de alto nivel, los doctorandos aún necesitan aprender las prácticas asociadas a la escritura científica (Colombo, 2017). Por ello, la literacidad científica en este contexto implica fortalecer los recursos con los que cuentan los estudiantes para la investigación y la producción académica en entornos multimodales y digitales (Lankshear y Knobel, 2008), de cara a los retos actuales en los cuales los procesos de construcción de significado implican el análisis, empleo y transformación de diversos tipos de textos (Luke *et al.*, 1999).

Las formas en que se produce sentido y contenido en el mundo actual cada vez son más variadas, así como el reconocimiento de un lenguaje diverso e incluyente. En ese contexto se deben ubicar las investigaciones doctorales en el campo de la educación para tener un impacto en la vida cotidiana de los docentes y en la forma en que se comprende la educación, de allí que la literacidad científica requiera un enfoque orientado a las multialfabetizaciones y la multimodalidad que permita ampliar las opciones de negociación de significado y alcanzar el doble objetivo de acceder al

lenguaje y a las dinámicas de cambio en los ámbitos laborales y comunitarios y proyectarse en el contexto propio de una manera exitosa (Kalantzis y Cope, 2004).

Las estrategias de literacidad se han centrado en fortalecer las habilidades escriturales para contribuir a la consolidación de competencias investigativas y reducir la deserción en los programas de posgrado (Moreno y Sito, 2023). Entre las estrategias empleadas se destacan los círculos de escritura, encuentros de tesis y espacios académicos en los cuales se intercambian los avances escriturales de los estudiantes. Estas estrategias se han investigado en países como México, con la autopercepción de participantes de un círculo de escritura de tesis en sus escritos de investigación (Alarcón y García, 2022), en Argentina con los grupos de escritura en los que se discuten sobre borradores que ayudan a aumentar las tasas de publicación en escritura científico-académica (Colombo y Carlino, 2015; Difabio de Anglat, 2011), y en Colombia con el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a) (Moreno y Sito, 2023), y se ha demostrado su influencia en el currículo y en el proceso formativo de los estudiantes de posgrado.

Metodología

La sistematización de experiencias de este capítulo propone una reflexión sobre una práctica desarrollada que busca analizar lo vivido para sugerir otra forma de hacer las cosas, lo cual puede fortalecer lo que hacemos o pretendemos lograr (Cifuentes y Pantoja, 2019), en el acompañamiento a los estudiantes en formación doctoral. Para contextualizar a los estudiantes que participaron en la experiencia se resaltan algunas características a continuación.

El programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás cuenta con estudiantes que, en su mayoría, se desempeñan como docentes de educación básica y media, y han terminado sus estudios de maestría, en promedio, hace unos seis años. El programa, además de los seminarios del plan de estudios, implementa estrategias formativas para el seguimiento del proyecto de investigación y de la tesis, como los círculos de tesis y los seminarios de avances de línea. En este contexto se encontró la necesidad de establecer otra estrategia para familiarizar a los doctorandos con las

dinámicas del discurso académico y del cambiante mundo de la producción de conocimiento en la universidad.

El Seminario de Escritura Científica se desarrolló en dos versiones, la versión 1 se realizó durante el segundo semestre de 2022 y la versión 2, en el primer semestre de 2023. En la primera versión participaron ocho doctorandos y en la segunda 13 doctorandos, para un total de 21 participantes a quienes se aplicó el instrumento de evaluación de la estrategia implementada.

Para la sistematización de esta experiencia, se emplearon los cinco momentos que propone Jara (2015): 1) Punto de Partida: la experiencia vivida, 2) Las preguntas iniciales, 3) La recuperación del proceso vivido o la recopilación de lo vivido, 4) Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? y 5) Los puntos de llegada. Estos momentos se describen a continuación:

- **La experiencia vivida como punto de partida:** se diseñó la propuesta en el 2022 y se presentó ante el comité de programa donde se aprobó por parte de las directivas, para desarrollarse en dos periodos académicos: 2022-2 y 2023-1. Luego se convocó para que los doctorandos se inscribieran al seminario-taller de manera voluntaria. En cada versión se realizaron cuatro sesiones de tres horas cada una mediante encuentros sincrónicos por la plataforma Teams. A esta modalidad se le denomina también en Colombia Presencialidad Mediada por Tecnologías —PMT— (Ministerio de Educación Nacional, 2020), la cual consiste en la conexión sincrónica entre estudiantes y profesores mediante plataformas de comunicación, un aprendizaje implementado en el doctorado tras la emergencia generada en la pandemia por COVID-19.

Para la planeación de cada sesión se tuvo en cuenta la propuesta de Alarcón y García (2022) sobre promover comentarios escritos basados en aspectos formales y estructurales del texto, de contenido y de comunicación, y se empleó la estrategia de revisión entre pares, la cual promueve un ambiente de confianza entre los participantes para aportar al mejoramiento de los textos (Aitchinson, 2003). Al final de cada periodo se aplicó la encuesta de evaluación del proceso.

- **Las preguntas iniciales:** la comunidad académica acogió la experiencia de manera significativa y por ello se sistematizó para analizar la pertinencia de incorporar la metodología de revisión entre pares en el programa, a partir de la pregunta ¿de qué manera se puede abordar la literacidad científica en este nivel para fortalecer las habilidades investigativas?
- **La recuperación de lo vivido:** una vez se finalizó el Seminario se recopiló la información generada para el análisis y reflexión sobre el proceso. En este momento se consolidaron los registros realizados en el formulario de evaluación, presentaciones en PowerPoint y grabaciones de cada sesión. Los resultados de la evaluación aportaron elementos para fundamentar las reflexiones y conclusiones de la experiencia.
- **¿Por qué pasó lo que pasó?:** en este momento, se analizaron los resultados de la evaluación del seminario, se identificaron los aspectos que ayudaran a responder a la pregunta inicial y se plantearon los recursos y estrategias pertinentes para continuar con la implementación del seminario o incorporar la metodología de revisión entre pares en el programa.
- **Los puntos de llegada:** consistió en la generación de conclusiones, en la organización de la información para el análisis y la formulación de una propuesta realizable. Este capítulo surgió como producto de este quinto momento de la sistematización de experiencia.

Descripción de la experiencia

Como ya se mencionó en la metodología, se realizaron dos versiones del seminario donde participaron distintos estudiantes del doctorado y se incluyeron variaciones en los contenidos seleccionados. En la primera versión se integraron, componentes formales, gramaticales y comunicativos del lenguaje escrito para la revisión y corrección de los textos, lo cual tuvo una aceptación significativa por parte de los participantes, pero se identificó la importancia de cambiar el enfoque de los contenidos, porque se comprendió qué requieren hacer los estudiantes con la lectura y la escritura como práctica social contextualizada (Zabala, 2009). A partir de allí, se orientó el seminario hacia el manejo de recursos discursivos para la

interpretación y escritura de los datos obtenidos en sus investigaciones, y también hacia la integración de análisis derivados de aplicaciones tecnológicas en los trabajos para los seminarios y los avances de las tesis.

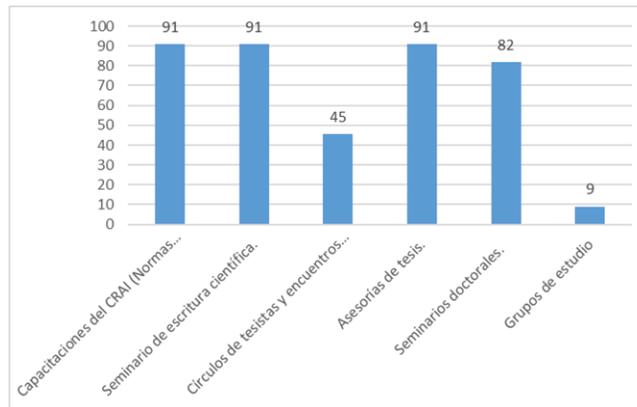
Por esta razón, se integró, en la segunda versión, el análisis de la escritura científica desde la perspectiva discursiva del trabajo académico (Cisneros-Estupiñán y Olave-Arias, 2012) y se incluyeron talleres de normas APA por parte del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la universidad y sobre el manejo herramientas como Vosviewer, Mendeley y Zotero.

Este segundo enfoque permitió dar una mejor respuesta a las necesidades y expectativas de los participantes, proporcionando herramientas aplicables al momento de formación donde se encontraban, ya que la literacidad científica en el Doctorado en Educación implica el acercamiento de los estudiantes a las características de la escritura científica que no solo está conformada por elementos del lenguaje, sino que requiere orientación sobre los mecanismos para integrar la información procesada a través de los recursos tecnológicos necesarios y el conocimiento del contexto de las publicaciones y la producción académica.

Evaluación de la experiencia

Para evaluar el seminario se diseñó un formulario con diez preguntas de opción múltiple y se empleó el recurso de Microsoft Forms, el cual fue contestado por el 85% de los participantes, para un total de 18 respuestas. Las preguntas indagaban por el aporte del seminario al fortalecimiento de habilidades escriturales y la percepción de la metodología y los recursos empleados, y se examinó la percepción sobre otras estrategias curriculares del programa para desarrollar habilidades escriturales, en aras de analizar en qué otros espacios se puede incorporar la metodología de revisión entre pares.

Figura 1. Estrategias de formación del doctorado para fortalecer competencias escriturales doctorales

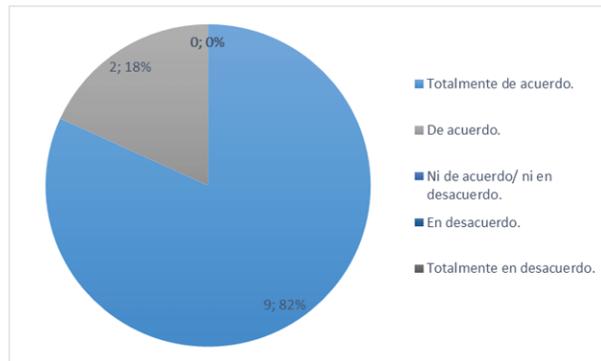


Fuente: Elaboración propia (2023).

Las estrategias que obtuvieron una mayor valoración fueron el Seminario de Escritura Científica, las asesorías de tesis y las capacitaciones del CRAI (Normas APA, Vosviewer, citación, entre otros), posteriormente, los seminarios doctorales, los círculos de tesis y los encuentros de línea obtuvieron la segunda valoración. A partir de esto se puede ver que, si bien los estudiantes perciben que en espacios como los seminarios doctorales y en los encuentros de línea se desarrollan habilidades escriturales, el Seminario de Escritura Científica, el acompañamiento del CRAI y del director de la tesis son estrategias fundamentales para el desarrollo de las habilidades escriturales. Esta valoración se puede apreciar en la FIGURA 1.

La metodología empleada para el desarrollo del seminario fue valorada positivamente por los participantes, quienes indicaron que la modalidad de PMT facilitó su vinculación. El 82% de las personas respondieron que estaban *Totalmente de acuerdo*, mientras que el 18% expresaron estar *De acuerdo*. Bajo esta modalidad se superan las barreras espacio temporales que, en una ciudad capital como Bogotá, pueden dificultar la movilidad y los desplazamientos de los estudiantes. En la FIGURA 2 se encuentra la descripción gráfica de estas respuestas.

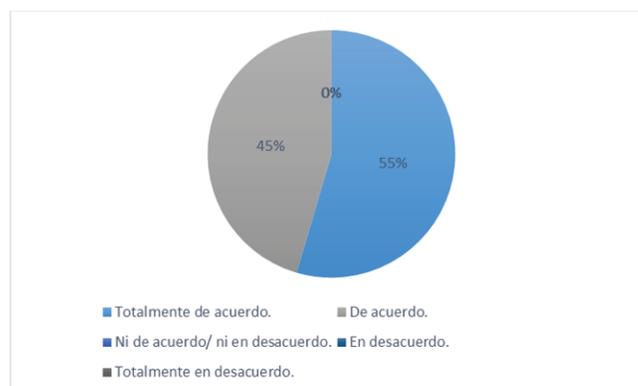
Figura 2. Modalidad de presencialidad mediada por tecnología (PMT) y facilidad de participación en el Seminario de Escritura Científica



Fuente: Elaboración propia (2023).

En el seminario se emplearon recursos tecnológicos como: a) procesadores de texto (Word); b) herramientas colaborativas (Onedrive, chat) y; c) plataformas de comunicación (Teams, Zoom, y correo electrónico). En cuanto a su uso, los estudiantes manifestaron que fueron suficientes para el desarrollo del seminario como se evidencia en la FIGURA 3, en donde el 55% de las personas contestaron que estaban *Totalmente de acuerdo*, mientras que el 45% indicaron estar *De acuerdo*, y ninguna estuvo *En desacuerdo*.

Figura 3. Suficiencia de recursos empleados en el Seminario de Escritura Científica



Fuente: Elaboración propia (2023).

El Seminario de Escritura Científica no solo aporta a la realización de la tesis, como producto central que evidencia el desarrollo de competencias

investigativas del doctorando, sino también a la elaboración de artículos, tesis, capítulos de libro, ponencias, entre otros, lo cual apoya el desarrollo de la habilidad para la escritura de textos científicos. Así lo constatan las respuestas de los participantes al seminario, quienes consideraron en un 82% que el seminario contribuyó a la escritura de la tesis, de artículos de investigación (73%), de trabajos de los seminarios (73%) y de ponencias (73%), como se muestra en la FIGURA 4.

Figura 4. Aportes del Seminario de Escritura Científica para la escritura de productos en nivel de formación doctoral



Fuente: Elaboración propia (2023).

Como se puede ver, el Seminario de Escritura Científica no solo aporta al desarrollo de un producto, como lo es la tesis, sino también al fortalecimiento de habilidades para la escritura científica en general.

A partir de estos resultados surgieron algunas reflexiones sobre la implementación de estrategias de literacidad científica en el programa de Doctorado en Educación, las cuales se mencionan a continuación.

Los puntos de llegada: reflexiones en torno a la literacidad científica en el nivel de formación doctoral

En el Seminario de Escritura Científica, se fomentó la solidaridad entre los estudiantes y con la docente que orientó el proceso, pues se ayudaban por medio de sus aportes que contribuían a mejorar los escritos. Estos comentarios se presentaban en un ambiente de respeto por la palabra del otro, ya que en la estrategia de revisión entre pares debe prevalecer el ambiente de confianza como en los centros de escritura: “El desarrollo de

habilidades para dar y recibir realimentación es crucial para establecer la confianza y para valorar el aprendizaje de cómo describir y deconstruir el lenguaje y el proceso de escritura en sí” (Alarcón y García, 2022, p. 696), para que se puedan brindar y recibir los comentarios de manera asertiva, lo que muestra que la revisión entre pares es una estrategia apropiada para ser implementada en la formación doctoral.

La literacidad científica en este nivel implica la articulación de varias estrategias, dentro de ellas se encuentra la interacción del doctorando con su director de tesis, quien puede apoyar este proceso, cuando lee con el estudiante y retroalimenta los escritos. Este acompañamiento resulta valioso para fortalecer las habilidades escriturales que contribuyen a la consolidación de las competencias investigativas de formación doctoral y favorece un acompañamiento a la escritura a nivel pedagógico para la formación de investigadores, particularmente en la capacidad crítica-argumentativa (Moreno y Sito, 2023).

El acompañamiento del director de tesis es fundamental, pero se requiere la integración de otros aspectos a tener en cuenta para el diseño de procesos de literacidad científica en el nivel de formación doctoral, los cuales pueden contemplar tres habilidades: manejo de herramientas tecnológicas para el análisis y procesamiento de la información, las habilidades para la escritura de textos científicos (Colombo y Carlino, 2015; Difabio de Anglat, 2011), y la tercera es el manejo de recursos para la presentación y divulgación de resultados de investigación. Esta integración de habilidades de la literacidad científica y el uso de tecnologías se sintetiza en la TABLA 1.

Tabla 1. Habilidades de la literacidad científica y uso de TIC en la formación investigativa en el nivel doctoral

Habilidades de la literacidad científica y uso de TIC en la formación investigativa en el nivel doctoral		
Manejo de herramientas tecnológicas para el análisis y procesamiento de la información	Manejo de habilidades para la escritura de textos científicos	Manejo de recursos para la presentación y divulgación de resultados de investigación

Fuente: Elaboración propia (2023).

Lo anterior, implica la participación de un equipo interdisciplinario que genere aportes para el abordaje de datos complejos, el manejo de herramientas tecnológicas y la escritura y publicación en circuitos y comunidades académicas e investigativas y para ello, es fundamental generar alternativas que respondan a las dinámicas cambiantes de producción de conocimiento en el mundo actual.

Es así como se plantea en este capítulo que la literacidad científica en el doctorado debe ser una estrategia transversal a todos los espacios académicos del programa, que no debe ser una estrategia aislada ni segmentada solo para un grupo de estudiantes (Amador Lesmes *et al.*, 2024, párr. 52), además, que integre distintas unidades de la institución para ampliar las posibilidades del manejo de la información, la escritura y producción de conocimiento en distintos formatos.

A modo de conclusión

A lo largo de esta experiencia se encontró que la literacidad en el nivel de formación doctoral en educación es un tema de investigación emergente, que implica explorar los usos de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, así como las dificultades y limitaciones que enfrentan al llevar a cabo sus investigaciones doctorales en entornos digitales y multimodales cambiantes. En el contexto actual, la diversificación de las formas en que se produce sentido implica adoptar un enfoque orientado a las multialfabetizaciones y la multimodalidad. Esto permite a los estudiantes ampliar sus habilidades para transferir los resultados de sus investigaciones a los entornos laborales, comunitarios y educativos donde se desenvuelven, ya que analizan problemas del aula o de las instituciones educativas, que deben ser abordados.

La implementación de estrategias de literacidad en el nivel de formación doctoral debe ser contextualizada y adaptada a las necesidades y características de los estudiantes. Esto implica reconocer que la literacidad científica va más allá de aspectos formales y gramaticales, abarcando la interpretación y escritura de datos, así como la integración de información proveniente de aplicaciones tecnológicas. Es importante destacar que se emplean diferentes estrategias para acompañar a los doctorandos para la literacidad y el uso de las TIC.

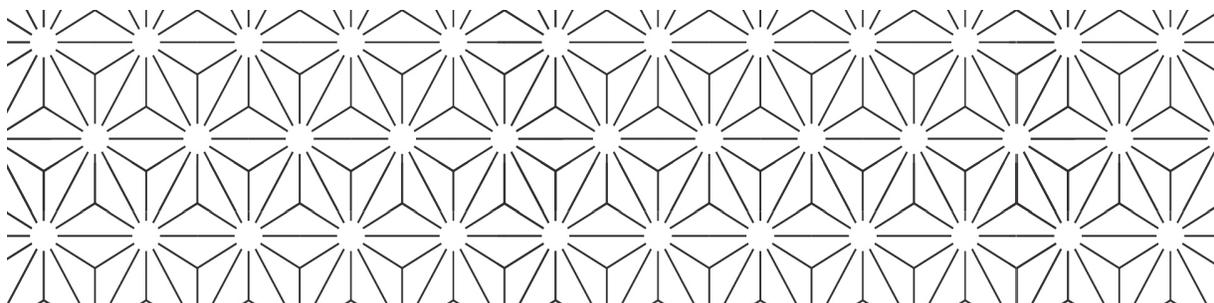
Como resultado de esta experiencia, se respondió a la pregunta inicial: ¿de qué manera se puede abordar la literacidad científica en el nivel de doctorado para el desarrollo de habilidades investigativas? Así, se mostró la relevancia de la estrategia del Seminario de Escritura Científica que integra la apropiación de tres habilidades en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas para el análisis y procesamiento de la información, de habilidades para la escritura de textos científicos, y a la apropiación de recursos para la presentación y divulgación de resultados de investigación. Estas habilidades escriturales que implementan tecnología están acompañadas por el fortalecimiento de valores como la solidaridad, el respeto y el reconocimiento del otro como parte de una comunidad académica e investigativa.

Finalmente, en este capítulo se plantearon reflexiones sobre los procesos de literacidad científica con TIC en el contexto de la formación doctoral, como producto de la sistematización de experiencia, desde lo cual se aportan elementos para una pedagogía de la escritura científica basada en la revisión entre pares, que pueda ser implementada en los distintos espacios académicos del programa y por un equipo docente interdisciplinar.

Referencias

- AITCHISON, C. (2003). *Thesis writing circles*. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8, 97-115.
- ALARCÓN, L., Y GARCÍA, K. (2022). *Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 693-722.
- AMADOR LESMES, B. H., CASTELLANOS MELO, A., BARRAGÁN VARELA, L. A. Y CORTÉS, J. E. (2024). *Estado del arte sobre estrategias y dispositivos didácticos para la escritura en posgrados*. *Lenguaje*, 52(1), e20312829. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12829>
- CISNEROS-ESTUPIÑAN, M. Y OLAVE-ARIAS, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: Enfoque discursivo*. Ecoe Ediciones.
- COLOMBO, L., & CARLINO, P. (2015). *Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones*. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- COLOMBO, L. (2017). *Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado*. *Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164.
- DIFABIO DE ANGLAT, H. (2011). *Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>

- JARA HOLLIDAY, O. H. (2015). *Sistematización de experiencias: Investigación e interpretación de prácticas sociales*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- KALANTZIS, M. Y COPE, B. (2004). *Designs for Learning. E-Learning and Digital Media*, 1(1), 38-93. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.7>
- LUKE, A., LINGARD, R., GREEN, B., & COMBER, B. (1999). *The abuses of literacy*. Educational policy and the construction of crisis. En J. Marshall y M. Peters (Eds.), *Educational Policy*, (pp. 1-25). Edward Elgar.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2020). *Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC A TRAVÉS DEL PLAN PADRINO, UNA OPORTUNIDAD PARA EL CRECIMIENTO DEL SECTOR*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-396744.html>
- MORENO, E. Y SITO, L. (2023). *Escribir en el posgrado: el acompañamiento de tesis para su desarrollo como investigador(a)*. En: A., Sánchez-Aguilar (ed.). *Lectura y escritura académicas. Experiencias de acompañamiento en la universidad*, (pp. 161-207). ITESO.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1992.10822332>
- ZABALA, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany, D. (ed.). *Para ser letrados*, (pp. 23-35). Paidós.



Alfabetización académica en dos lenguas: creencias y prácticas de docentes y estudiantes de bachillerato desde un enfoque sociocultural

AÍDA ARACELI LIZÁRRAGA ÁVILA | LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ

Introducción

En México, la Educación Media Superior es posterior a la educación secundaria; comprende el bachillerato y también la educación profesional que no requiera bachillerato. Esta tiene como objetivo integrar nuevos conocimientos, dar herramientas para el ingreso a la educación superior, y desarrollar habilidades para el ámbito laboral, así como ofrecer una cultura general elemental, que contemple aspectos disciplinares, a fin de lograr una síntesis personal que le permita tener acceso a la educación superior (Subsecretaría de Educación Media Superior y Dirección General de Bachillerato, 2018). En quinto y sexto semestre del bachillerato general, los alumnos cursan ocho materias propedéuticas o preliminares al aprendizaje de una disciplina, que los preparan para los estudios superiores y/o la empleabilidad.

Esta investigación tiene lugar en un contexto específico puesto que se desarrolla en una escuela preparatoria particular situada en la ciudad de Mexicali, Baja California. Esta tiene una población total de 310 estudiantes distribuidos en tres modalidades de estudio que se ofertan (Bachillerato

General, Bachillerato en Ciencias De La Salud y Bachillerato Internacional). El trabajo se centra en la relación entre las creencias del profesorado y los estudiantes en torno a sus prácticas de alfabetización académica en sexto semestre en dos asignaturas: Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

El Plan de Estudios de Bachillerato General tiene como parte de sus campos disciplinares el Campo de la Comunicación (Secretaría de Educación Pública *et al.*, 2017); este tiene como propósito “que el estudiante desarrolle su proceso analítico, crítico e interpretativo al aplicar diferentes estrategias de lectura y escritura, que le permitan la comprensión y la redacción de diferentes variedades textuales [...]” (p. 7). Es decir, que participe en prácticas de lectura y escritura de índole académica. Carlino (2013) se refiere a estas prácticas como alfabetización académica, y corresponden a “las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 270).

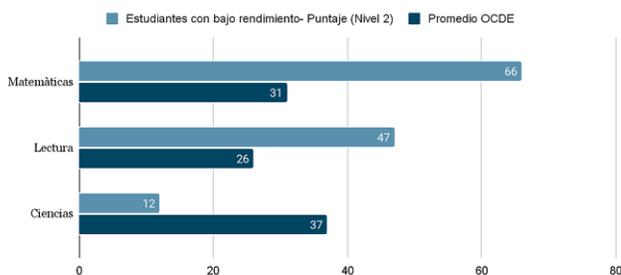
A fin de que los estudiantes participen en prácticas que corresponden a los niveles académicos posteriores o a los espacios distintos de la vida escolar, se necesitan conocimientos particulares y mecanismos más complejos, pues cada área de conocimiento involucra la comprensión de ciertas convenciones e implicaciones. Sin embargo, se suele esperar que el estudiante, habiendo adquirido ciertas habilidades de lectura y escritura generales en niveles previos al bachillerato, tenga la capacidad de utilizarlas eficazmente en todos los ámbitos de su vida (Shanahan y Shanahan, 2008; Montes y López Bonilla, 2017), pero los resultados de exámenes estandarizados que se aplican en México muestran que se observa un rezago en las habilidades relacionadas con la lectura y escritura.

Este elemento puede indicar que existen aspectos por atender, para lograr la efectiva participación del joven en futuras prácticas de alfabetización académica y disciplinar propias de la educación superior. Además, se evidencia una disparidad entre los aprendizajes esperados y aquellos que en realidad adquieren al cursar la preparatoria, especialmente en sus prácticas de lectura y escritura en asignaturas del Campo disciplinar de la Comunicación abordadas como un propósito en sí mismo, y aquellas

asignaturas concebidas como un medio de obtener conocimientos propios de la disciplina.

El Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje, conocido como PLANEA es una prueba estandarizada aplicada cada tres años y que diagnostica el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje y comunicación y en el área de matemáticas. El resultado de la última prueba arrojó que 34% de los estudiantes de bachillerato están ubicados en el nivel más bajo de logro en el rubro de lenguaje y comunicación (SEP, 2017). Asimismo, en la prueba que se aplicó a bachilleres mexicanos en el 2022, como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), se observa en la FIGURA 1 que el 47% de los estudiantes que respondieron este examen alcanzaron el nivel dos como máximo, de un total de seis niveles de desempeño en lectura.

Figura 1. Estudiantes con bajo desempeño en matemáticas, lectura y ciencias en la prueba PISA 2022



Nota: Los números dentro de las figuras corresponden a porcentajes.

Fuente: Adaptado de OCDE, Base de datos PISA 2022, Tablas I.B1.3.1, I.B1.3.2 y I.B1.3.3.

Esto sitúa la condición del aprovechamiento de aprendizaje por parte de la comunidad estudiantil en una instancia deficiente, por debajo de los estándares esperados por los programas y planes de estudio. Los resultados funcionan como indicadores de una zona que debe ser atendida con el objetivo de promover distintos métodos, en virtud de no solamente aumentar las cifras obtenidas, sino otorgar una nueva perspectiva sobre las prácticas de alfabetización en el bachillerato.

Un factor crítico es la posible relación de las creencias tanto de los alumnos como del profesorado respecto a las prácticas de alfabetización

académica del aula, y que bajo la perspectiva sociocultural, estas creencias constituyen un elemento importante en las prácticas letradas limitadas no solo a habilidades aisladas y separadas del contexto, sino donde sus emociones, afectos, su comunidad, interacciones cotidianas, y su propia visión del mundo puede relacionarse con el modo en el que desarrollan las prácticas letradas en determinado espacio social; que en este caso, es la escuela preparatoria.

El estudiante va apropiándose de ciertas creencias respecto a las prácticas de lectura y escritura realizadas en los espacios sociales formales e informales. En el ámbito escolar, las creencias se encuentran restringidas por las estructuras dominantes representadas en la institución educativa de la que el alumno forma parte, y por la organización curricular establecida; estas pueden representar una influencia importante en sus prácticas de alfabetización académica y disciplinar, incluso en un segundo idioma; pues ocurren en el contexto escolar cuyo propósito es contribuir a que construya determinadas competencias.

El acompañamiento necesario por parte del docente al acercamiento gradual al texto disciplinar puede desdibujarse por causa de creencias o esquemas de pensamiento generalizadores, puesto que estas, al ser teorías personales que el profesorado genera para interpretar y navegar su entorno (Dávalos y Farfán, 2018), no solo guían sus pensamientos y actitudes, sino que también modelan sus comportamientos dentro del aula. Esta influencia se extiende a cómo los docentes abordan los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en su práctica pedagógica, mostrando que las creencias no son meramente abstractas, sino que se pueden reflejar en su práctica (Marín-Díaz, 2005).

Se observa además un hecho relacionado a estas creencias que tiende a ser contradictorio: por una parte, se exige al joven la generalización de habilidades de lectura y escritura para todas las disciplinas, lo cual supondría cierta independencia del alumno; pero, por otra parte, existe una tendencia a requerir que el joven reproduzca el conocimiento, que usualmente es transmitido de manera unidireccional y unidimensional (Carlino, 2013; White y Bruning, 2005).

Dávalos y Farfán (2018) describen una creencia como un constructo social que determina la generación de pensamientos, actitudes, aptitudes, y opiniones. Este concepto se apoya en la idea de que las creencias son teorías

personales que se han generado a fin de adaptarse al entorno, interpretarlo y así guiar el comportamiento.

La interacción entre estos elementos resalta que las creencias no son simples afirmaciones, sino que encierran un proceso complejo de creación, validación y asentamiento. Este proceso está enraizado en la cultura que rodea al individuo, que a su vez moldea la generación de pensamientos y opiniones (Díaz, Jansson y Neira, 2012).

El origen y desarrollo de las creencias en contextos educativos se ancla profundamente en la interacción entre factores intelectuales, emocionales y sociales, lo que destaca su papel crucial en la configuración de la experiencia educativa. Entender este proceso no solo es fundamental para comprender las prácticas actuales en la educación, sino específicamente para entender las prácticas de alfabetización académica direccionadas a las futuras prácticas que los jóvenes realizarán en la universidad y cómo las creencias tanto del profesorado y de los estudiantes se relacionan e impactan en dichas prácticas.

En la siguiente sección se presenta la estrategia metodológica que se planteó con el objetivo de explicar el vínculo entre las creencias de docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés que corresponden a las asignaturas de Comunicación II (CII) e Inglés para la Vida Profesional II (IVPII).

Método

La metodología que se propone para este trabajo de corte cualitativo es el estudio de caso de unidades incrustadas (Creswell, 2013; Yin, 2018). Este implica el análisis detallado de uno o más casos individuales dentro de un contexto más amplio. Es decir, los participantes son casos individuales que se encuentran incrustados en los tres paquetes propedéuticos que se ofertan en la institución en el último semestre de sus estudios: Químico-Biológico, Económico-Administrativo y Físico-Matemático, así como docentes que imparten asignaturas del campo formativo de la Comunicación.

Las asignaturas implicadas en esta investigación corresponden al Componente de Formación Propedéutica y son seriadas. CII forma parte del Campo Disciplinar de la Comunicación y está orientada al desarrollo de la

competencia comunicativa. Es impartida a todos los estudiantes de sexto semestre del instituto donde se desarrolla este trabajo. La segunda asignatura, IVPII, está enfocada a la enseñanza del inglés alineado a cada uno de los paquetes propedéuticos que ofrece la preparatoria. No existe un programa oficial para IVPII.

Participantes

Se seleccionaron un total de doce alumnos de sexto semestre de la escuela preparatoria, cuatro alumnos de cada uno de los tres paquetes propedéuticos. Como criterio de selección, se pidió a los cuatro docentes de cii e ivpii que participaron en la investigación, que proporcionen los nombres de cuatro estudiantes de cada paquete propedéutico: dos estudiantes cuyo desempeño en las prácticas escritas sea sobresaliente y dos estudiantes que presenten áreas de oportunidad en sus prácticas escritas pues su desempeño es considerado como mejorable. De esta manera se conformó un listado de alumnos que serían convocados a participar en esta investigación de manera voluntaria (ver TABLA 1).

Tabla 1. Relación de participantes en la investigación

Docentes Estudiantes						
Participantes	Materia que imparte	Participantes / sexo	Edad	Criterio de selección	Paquete propedéutico	Universidad a la que ingresa
Informante 1	IVPII CII	Inf. 1/M	17	Mejorable	Quibio	Anahuac
Informante 2		Inf 2/M	18	Sobresaliente	Quibio	UABC
Informante 3		Inf 3/H	18	Sobresaliente	EconAdmin	UABC
Informante 4		Inf 4/H	18	Mejorable	FiMa	UABC
		Inf 5/M	17	Mejorable	Quibio	UABC
		Inf 6/H	17	Sobresaliente	EconAdmin	UABC
		Inf 7/H	17	Mejorable	FiMa	Xochicalco

		Inf 8/M	18	Sobresaliente	FiMa	UCSD
		Inf 9/ M	17	Sobresaliente	Quibio	UABC
		Inf 10/ H	18	Mejorable	EconAdmin	UABC
		Inf. 11/ M	17	Mejorable	EconAdmin	CETYS
		Inf. 12/ H	18	Sobresaliente	FiMa	CETYS

Fuente: Elaboración propia.

Notas: IVPII: Inglés para la Vida Profesional. CII: Comunicación II. H: hombre, M: mujer.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron son la entrevista semiestructurada para los dieciséis participantes y la recolección y análisis de textos.

Para la primera técnica se utilizaron dos guiones de entrevista semiestructurada de 11 preguntas para los docentes y 19 preguntas para los estudiantes, las cuales están alineadas a los objetivos de investigación y clasificadas en las categorías: *Creencias de docentes*, *Creencias de estudiantes*, *Prácticas de alfabetización académica* e *Inglés para propósitos específicos*.

El propósito es comprender la relación entre lo que los participantes creen sobre lo que leen y escriben y aquello que leen y escriben como práctica social en el entorno académico. La entrevista semiestructurada se aprecia como una técnica flexible y valiosa para la investigación cualitativa, que permitirá obtener información detallada y profunda sobre dichas creencias y prácticas

En cuanto a la segunda técnica, se recolectaron textos para conformar un corpus de 20 trabajos (ver TABLA 2) proporcionados por los alumnos participantes previo a su entrevista. Estos textos fueron elaborados por ellos en el transcurso del semestre como prácticas escritas en las asignaturas involucradas en esta investigación (CII e IVPII).

Tabla 2. Corpus de textos para su análisis

Textos recolectados	Paquete propedéutico	Cantidad de textos	Porcentajes
Periódico	Todos los paquetes	9	45%
Organigrama	Económico-Administrativo	3	15%
Guiones	Físico-Matemático	4	20%
Ensayos	Químico-Biológico	4	20%

Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos

El análisis de las entrevistas se realizó mediante la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), utilizando un enfoque cualitativo sistemático para presentar una teoría aplicable a un entorno específico. Este procedimiento ofrece una interpretación rica y nuevas perspectivas sobre un fenómeno (Hernández Sampieri, 2006).

El diseño metodológico incluye dos ciclos de análisis de datos. El primer ciclo, la codificación abierta, genera categorías emergentes. El segundo ciclo, la codificación axial, conecta estas categorías identificando relaciones sistemáticas con subcategorías y diferentes dimensiones (Charmaz, 2006; Saldaña, 2009; Strauss y Corbin, 1998; Schettini y Cortazzo (2015). Durante la codificación inicial, se elabora un libro de códigos en Atlas ti, que se refina durante el proceso de análisis.

Posteriormente, se realiza una interpretación de las relaciones entre las categorías estructuradas y se triangula con los resultados de la categorización de géneros realizada con el corpus de textos de los estudiantes. Para la cual se elaboró una tabla de análisis de categorías para clasificar el corpus de acuerdo a las características de los documentos, analizados según la clasificación de familias de géneros propuesta por Rose y Martin (2018).

El término “género” agrupa textos basados en cómo los autores usan el lenguaje para responder a situaciones recurrentes (Hyland, 2018). El propósito se refiere al sentido comunicativo del texto en un contexto específico (Rose y Martin, 2018). Las etapas del desarrollo del texto y los

códigos asignan características simbólicas que capturan la esencia de los datos (Saldaña, 2007).

Resultados parciales

A continuación, se presenta un resumen de los resultados parciales a partir del análisis de los datos obtenidos. Este trabajo se encuentra aún en desarrollo; sin embargo, durante este proceso se han realizado hallazgos importantes que proporcionan elementos cruciales para alcanzar el objetivo de la investigación.

La relación establecida entre esta creencia de naturaleza transmisional (White y Bruning, 2007) y sus prácticas de alfabetización académica se contempla en los resultados de las entrevistas y en la elaboración de su texto, donde el alumno comparte esta postura de superficialidad y distanciamiento de sus textos, pues la meta es la entrega para la nota de clase.

Los esquemas de pensamiento que manifiestan las docentes de CII, muestran que una de las perspectivas se vincula a las creencias transmisionales en las que se les visualiza como poseedores del conocimiento, lo comunican de manera unidireccional, apegado a la planeación, con algunas herramientas similares a las que propone la Lingüística Sistémico Funcional en torno a la deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente, (Rose y Martin, 2018) pero basado en sus creencias y no en el conocimiento de este modelo.

Se observan temas emergentes como las plataformas digitales que, según los estudiantes, premian la mecanización de las prácticas de lectura, y promueven la creencia sobre la relación dispar entre la lectura y la escritura. Esta práctica individual, promueve las creencias transmisionales, en las que “decir” el conocimiento permite la acumulación de puntajes medibles, que dejan de lado la visión de la alfabetización como una práctica social propia de una comunidad discursiva.

También se observa que existe una creencia entre los estudiantes sobre la relevancia de sus prácticas de alfabetización académica como potencial epistémico (Miras y Solé, 2007); es decir, como una manera de que la interacción entre la asignación y el destinatario, el medio, el propósito, y el contenido del texto promueven la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992); pero, al mismo tiempo, creen que las

prácticas letradas en ambas asignaturas carecen de un propósito direccionado a las prácticas de alfabetización que realizarán en la universidad. Consideran también que la lectura y escritura en la escuela son importantes; sin embargo, expresan que no existe una motivación genuina para abonar a dicha transformación. Estas creencias se evidencian en los textos que los estudiantes elaboran en ambas asignaturas con elementos como: el desapego a los criterios de evaluación (extensión, ortografía, redacción, probidad, y organización textual) la ambigüedad en la retroalimentación de su práctica, el interés principal en la entrega del texto por recibir una calificación que no contempla alcances más trascendentales.

El acompañamiento del docente en sus prácticas de alfabetización en estas dos asignaturas juega un papel crucial en este momento de su formación. Sin embargo, a pesar de que existe un acompañamiento mediante la instrucción, la realización, el monitoreo, la evaluación y retroalimentación de los textos que los estudiantes crean, estos ocurren de modo superficial; es decir, con el mero fin de darle seguimiento al programa, o de completar el curso, y en donde las creencias de los docentes intervienen en los procesos de planificación, implementación y evaluación de las prácticas letradas realizadas en cada una de estas asignaturas.

El uso de los recursos digitales en las prácticas de alfabetización académica es un tema que presenta relevancia, ya que los estudiantes realizan gran parte de dichas prácticas con herramientas digitales como Word y Canva, plataformas digitales para inglés médico, como Medical English y plataformas de lectura como Achieve 3000. Esta última consiste en la lectura de artículos de diversos temas y la aplicación de un cuestionario sobre el artículo al final de cada uno, prácticas de escritura, así como asignaciones de acuerdo a los niveles de desempeño de cada estudiante. Además, utilizan con frecuencia Google Classroom para la entrega de trabajos, mediante la cual, según mencionan, se duplica el esfuerzo pues además de la entrega física en algunas asignaturas se les solicita entregar de manera digital mediante dicha aplicación.

Por otra parte, se observa una situación con el uso Achieve 3000. Este programa que promete “acelerar la comprensión lectora” se utiliza en asignaturas directamente relacionadas con el campo disciplinar de la comunicación, como Taller de Lectura y Redacción, Comprensión Lectora, Literatura, y Comunicación. Una docente, así como los estudiantes

entrevistados consideran que el uso de esta plataforma supone una carga de trabajo extra a la lista de tareas de todas las asignaturas.

Consideran que, a pesar de conocer y experimentar beneficios como mejora en el uso de léxico más especializado al momento de escribir, no les parece interesante, que es una actividad repetitiva, y que a veces la hacen sin leer: responden de manera aleatoria. Otra docente comenta que lo más práctico sería utilizar la sala de cómputo por lo menos una vez a la semana, aunque esta se encuentra siempre ocupada por las clases de Informática y Programación.

Respecto a la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II, en el paquete propedéutico Químico-Biológico, predominan las creencias sobre la relevancia del inglés en las prácticas de alfabetización que llevarán a cabo en la universidad, y los estudiantes reportan que las docentes comunican este conocimiento desde un enfoque léxico y también situacional, pero continúan apareciendo las creencias transmisionales, en las que el conocimiento va en una sola dirección del docente al alumno, pero con un acompañamiento desdibujado y superficial. Además, evaluado con ambigüedad, usualmente desde la forma y no desde el fondo.

Conclusión

Desde los resultados preliminares se puede observar una relación entre las creencias y prácticas de alfabetización académica en donde los docentes y estudiantes participan. Dichas creencias, conducen el comportamiento de los estudiantes, y mantienen una dependencia al contexto; se manifiestan en la cotidianidad de las prácticas de estos alumnos en español y en inglés. Estas representan un rol crucial en la manera que se conciben las prácticas letradas que se desarrollan en el aula, ya que evidencian procesos de construcción social relevantes y funcionan como mediadoras para las prácticas de alfabetización académica direccionadas a la literacidad disciplinar en ambas lenguas.

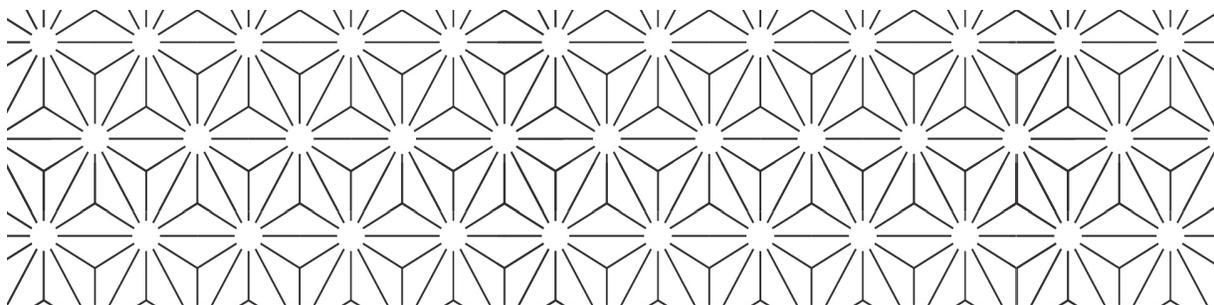
Una de las aportaciones que este trabajo realizará al campo de estudio es la triangulación de la información obtenida a través de las entrevistas a los participantes, con los textos que los estudiantes han realizado, a fin de conformar una perspectiva sobre las creencias y prácticas de alfabetización académica de docentes y estudiantes que responda con mayor claridad a la

pregunta de investigación y objetivo planteados, y que atienda a la sugerencia de Vine-Jara (2020) sobre integrar a la investigación un análisis de los textos producidos por los alumnos, así como las creencias de sus docentes.

Referencias

- ACEVEDO, C. Y ROSE, D. (2007). *Learning to Read, Reading to Learn- A Middle Years Literacy Intervention Program. International Journal of Learning*, 13(11), 73-84. <http://www.Learning-Journal.com>, ISSN 1447-9494
- CARLINO, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(57), 355-381.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- DÁVALOS, M. Y FARFÁN, M. (2018). *Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. PSICUMEX*, 8(1), 22-29.
- DÍAZ, C., JANSSON, L. Y NEIRA, A. (2012). *Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60.
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la Investigación (6.ª ed.)* McGraw-Hill.
- HYLAND, K. (2018). *Genre and second language writing. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0535>
- MARÍN-DÍAZ, V. (2005). *Las creencias formativas de los docentes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). <https://rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF>
- MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (2007). *La elaboración del conocimiento científico y académico*. En M. Castelló (Ed). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. (pp. 83-112). Gráo.
- MONTES SILVA, M. E. Y LÓPEZ BONILLA, G. (2017). *Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. Revista Perfiles Educativos*, 39(155), 155-178.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO [OCDE] (2023). *PISA 2022 Country Notes*. México. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf
- ROSE, D. Y MARTIN, J. R. (2018). *Leer para Aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- SALDAÑA, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.

- SALINAS, D., DE MORAES, C. Y SCHWABE, M. (2019). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018-Resultados. Nota País*, 1-3, 1-12.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP]. (2017). *Examen PLANEA Media Superior*. <http://143.137.111.132/Planea/Resultados2017/MediaSuperior2017Exámenes/R17ExamenMediaSuperior.aspx?id=01>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL Y COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA. (2017). *Plan de Estudios para Planteles Oficiales e Incorporados, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) 2017*.
- SCHETTINI, P. Y CORTAZZO, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- SHANAHAN, T. Y SHANAHAN, C. (2008). *Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/HAER.78.1.V62444321P602101>
- STRAUSS, A. L. Y CORBIN, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- VINE-JARA, A. (2020). *La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 25(2), 475-491. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- WHITE, M.J. Y BRUNING, R. (2005) *Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. Contemporary Educational Psychology*. 30, 166-189.
- YIN, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.



Integración de los Nuevos Estudios en Literacidad y la Psicología Cognitiva en el análisis de la Flexibilidad Cognitiva mediante la Escritura en Contextos Bilingües con niños y niñas wixárikas

CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN | MARTHA VERGARA FREGOSO

Introducción

México es un país con una rica diversidad cultural y étnica, con 68 pueblos indígenas que representan una parte significativa de la población nacional. A pesar de los avances en la investigación de estas comunidades, aún persisten importantes desafíos que requieren un enfoque interdisciplinario. Los procesos cognitivos, aunque son universales, se manifiestan de manera particular en cada cultura (Villar, 2016), como señala la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995). Este enfoque destaca que el conocimiento surge de la interacción con el entorno, resultando en adaptaciones cognitivas específicas a cada contexto social y cultural. En otras palabras, la “cognición situada” enfatiza cómo el contexto moldea la percepción y la comprensión de la información, dando lugar a diversas prácticas y perspectivas cognitivas (Marilicán *et al.*, 2023).

A modo de ejemplo, se presenta el estudio sobre las funciones ejecutivas, centrándose en la flexibilidad cognitiva. Además, se analiza el uso de la

escritura en comunidades bilingües, en particular en la comunidad wixárika de San Sebastián Teponahuatlán en Mezquitic, Jalisco. La convergencia entre los temas por analizar de la cognición y de las prácticas letradas despierta el interés por establecer una investigación interdisciplinaria entre la psicología cognitiva y los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL).

El desarrollo de la investigación y su objeto de estudio requiere, en primer lugar, la creación de ambientes controlados y el uso de herramientas específicas para garantizar una comprensión profunda de los procesos lingüísticos y cognitivos involucrados en la producción del lenguaje (Cánica y Gomila, 2013). Además, es fundamental entender cómo las personas perciben las conexiones entre la escritura, las estructuras sociales y la cultura (Barton y Hamilton, 2000), lo cual implica adoptar una perspectiva integral que considere tanto los aspectos contextuales como las interacciones sociales. Por esta razón, la investigación con la comunidad wixárika, concretamente con niños y niñas entre 9 y 12 años, requiere el análisis de la adquisición del lenguaje, tanto oral como escrito, ya que el uso del lenguaje es crucial para dar significado a las experiencias y a la organización del pensamiento (Gee, 2005).

En este contexto, resulta relevante identificar los factores sociocognitivos fundamentales para el análisis de la flexibilidad cognitiva en niños y niñas wixárikas bilingües. Sin embargo, para abordar la complejidad del objeto de estudio es necesario plantear las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos que determinan la conexión entre los NEL y las investigaciones en psicología cognitiva con la comunidad wixárika? y ¿por qué resulta relevante abordar el estudio de la flexibilidad cognitiva en niños y niñas wixárikas bilingües desde un enfoque sociocognitivo? En respuesta a estas preguntas, se presentan los siguientes apartados.

Contextualización del estudio

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) evidenció que, de las aproximadamente siete mil lenguas utilizadas en el mundo, el 40 % de ellas se encuentra en peligro de desaparecer. Entre los países con más lenguas en peligro de extinción están: Brasil, México, Perú, Venezuela y Colombia. Esta información fue revelada en el *Atlas de las Lenguas en Peligro en el Mundo* (2010) por la institución en

mención. Por este motivo, la UNESCO (2020) proclamó el periodo comprendido entre 2022 y 2032 como el “Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo” (IDIL 2022-2023), con el objetivo de preservar, revitalizar y promocionar las lenguas indígenas. Esta propuesta, además de promover una búsqueda por la solución de esta problemática, invita a ministros de gobiernos, líderes indígenas, investigadores, entidades públicas y privadas, y a otros expertos a contribuir desde los diferentes enfoques, planes de acción y estrategias para abordar esta realidad y, así, contribuir en la defensa y revitalización de las diversas lenguas indígenas.

De manera concreta, la lengua más hablada en Jalisco es el huichol, con un 32.4 % de la población indígena de 3 años y más, concentrándose principalmente en Mezquitic y otras localidades (Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco, 2022). El huichol o wixárika forma parte de la familia yuto-azteca, y se estima que tiene alrededor de 50 000 hablantes, distribuidos en Zacatecas, Durango, Jalisco y Nayarit (Loera y Alfonzo, 2019). En este contexto de diversidad lingüística, esta investigación se centra en la escritura y en los entornos bilingües en su relación con la flexibilidad cognitiva en niños y niñas wixárikas, abordando situaciones culturales y sociales.

Si bien es cierto que los estudios provenientes de la psicología cognitiva respaldan la relevancia de las funciones ejecutivas, como lo es la flexibilidad cognitiva en niños bilingües, al fomentar las habilidades de aprendizaje, comprensión lectora, así como de adaptación y solución de problemas (Castro y Zuluaga, 2019; Könenab y Karbacjab, 2020; Cartwright, 2022); simultáneamente, desde los NEL se han llevado a cabo investigaciones que destacan la relevancia y la necesidad de la apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas en contextos plurilingües (Pérez, 2022); además, se evidencia la necesidad de establecer una metodología integral para la enseñanza de la lengua indígena (Castro *et al.*, 2022), y el diseño de estrategias lingüísticas de alfabetización para niños indígenas (Guiberson y Vining, 2023). Cabe destacar que, hablar sobre esta problemática en el ámbito de la educación remite a las deficiencias del currículum para enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas (primera y segunda lengua, la falta de modelos y enfoques especializados para la enseñanza de las lenguas indígenas y, por último, la necesidad de docentes y personal capacitado para la enseñanza bilingüe de las lenguas indígenas (García, 2021). Ahora bien, a

pesar de la coexistencia de estas perspectivas, es evidente que la problemática en mención no ha sido abordada de manera conjunta hasta el momento.

Sin embargo, la complejidad de conjuntar ambas perspectivas de estudio radia en que, por un lado, la psicología cognitiva tiende a focalizar sus investigaciones en el individuo, adoptando un enfoque experimental; mientras que, por otro lado, los nel ponen en énfasis las interacciones sociales mediante metodologías como la etnografía. Ante este escenario, el desafío reside en la integración de marcos teóricos y conceptuales, así como de metodologías que posibiliten un conocimiento interdisciplinario capaz de abordar de manera integral el tema en cuestión. Este proceso implica superar las barreras tradicionales entre las disciplinas, permitiendo un diálogo que contribuya en una comprensión más completa y matizada del fenómeno en mención.

Por lo tanto, concretizar esta situación a una función ejecutiva, a una población y a un contexto específico, como es el estudio de la flexibilidad cognitiva a través de la escritura en contextos bilingües en niños y niñas wixárikas, nos permite analizar cómo la variación cultural se traduce en diferencias cognitivas. Por ello, la investigación interdisciplinaria es esencial para abordar este tema desde múltiples aristas, proporcionando una comprensión más holística e integral del fenómeno.

Declaración del problema y justificación de la investigación

Se ha afirmado que el bilingüismo proporciona oportunidades y ventajas para el desarrollo cognitivo y social en niños y niñas bilingües (Canales *et al.*, 2017; Ikizer y Ramírez, 2018); también se destaca que este tipo de población tiene un desempeño superior en sus funciones ejecutivas — memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva— en comparación con sus pares monolingües (Castro y Zuluaga, 2019). Además, se ha observado un mejor desarrollo cognitivo en la población infantil bilingüe, aunque este progreso puede variar según el contexto, siendo notable la distinción entre entornos urbanos y rurales (Maddio y Greco, 2010).

Por tanto, es necesario reconocer que la mayoría de los estudios sobre flexibilidad cognitiva y bilingüismo, se centran en lenguas con un estatus

social destacado y funcional, como el francés o el inglés (Canales *et al.*, 2017). También, la mayoría de estos enfoques tienden a considerar el contexto social sin abordar completamente los aspectos culturales asociados. Por último, la mayoría de las investigaciones sobre flexibilidad cognitiva se centran en la relación con la lectura (Ruffini *et al.*, 2023).

En cuanto a los NEL, se destaca una amplia diversidad de investigaciones que exploran casos específicos sobre las problemáticas en las prácticas de alfabetización en lengua indígena en niños (Azuara y Reyes, 2011), asimismo, abordan los desafíos de las lenguas indígenas en relación con la lectura y la escritura (Alcaraz y Escalante, 2017), o bien, se centran en la escritura y la comunicación en diversas lenguas mediante las prácticas letradas (Jerez y Navas, 2019).

Sin embargo, a pesar de estos abordajes ricos en aspectos socioculturales del lenguaje, resulta relevante que la mayoría de las investigaciones en el ámbito de los NEL no considera de manera integral los aspectos cognitivos. Esta limitación sugiere la necesidad de investigaciones que convergen por medio de la interdisciplinariedad, con el fin de lograr una comprensión más completa de la dinámica compleja de la escritura en contextos lingüísticos diversos.

En resumen, plantear esta realidad con base en los intereses del Decenio de las Lenguas Indígenas propuesto por la UNESCO, implica reconocerla como una problemática social que demanda tanto un análisis como una intervención interdisciplinaria. En el contexto de los niños y niñas de la comunidad wixárika, es esencial contemplar estructuras, procesos, acciones, prácticas determinadas por un espacio-temporal, así como de cuestiones sociales y culturales (Torres y Monroy, 2020). Este enfoque integral y multidisciplinario, se alinea con la necesidad de preservar y revitalizar las lenguas indígenas, en este caso la lengua wixárika, no solo como vehículo de las interacciones sociales, sino también como prácticas relevantes en la determinación cognitiva del individuo.

Flexibilidad cognitiva y escritura en contextos bilingües

Como punto de partida, es importante comprender que las funciones ejecutivas, para ellos, partimos de la definición de Miyake *et al.*, (2000),

quienes la definen a partir de las funciones superiores e inferiores, la primera implica los procesos que nos permiten establecer metas, hacer planes, planificar, solucionar problemas entre otras cosas. En cambio, las funciones inferiores son las habilidades específicas como la actualización — memoria de trabajo—, inhibición y cambio —flexibilidad cognitiva— esta última la define como la capacidad de cambiar entre diferentes tareas, operaciones mentales y conjuntos de estímulos. Cabe destacar que las funciones ejecutivas permiten a las personas acciones cognitivas, conductuales y emocionales, como atender, anticipar, planear, autorregularse, adaptación, etcétera, todas ellas fundamentales para el aprendizaje (Rojas, 2017).

Por otra parte, la escritura se comprende como un proceso cognitivo que implica múltiples funciones cognitivas, relacionadas con las funciones ejecutivas, tanto superiores —como planeación, traducción, organización—, como inferiores —memoria, inhibición y flexibilidad— (Limpo y Olive, 201). No obstante, aunque este enfoque aborda aspectos específicos del individuo, el modelo *Writer (S)-Within-Community* (wwc), propuesto por Graham (2018), sugiere que la escritura requiere de funciones ejecutivas, y éstas son determinadas por los usos y las funciones que la escritura adquiere dentro de una comunidad específica. En pocas palabras, este modelo reconoce la interacción dinámica entre las capacidades cognitivas individuales y el contexto social, resaltando la influencia bidireccional entre el proceso cognitivo de la escritura y su función dentro de una comunidad determinada.

Los enfoques de estudio presentados anteriormente convergen de manera significativa con los NEL, concretamente con la propuesta de Gee (2004), quien resalta que tanto la escritura como la lectura son habilidades que posibilitan un orden superior de destrezas cognitivas. Asimismo, se alinean con la propuesta de Barton y Hamilton (2004), quienes sostienen que la lectura y la escritura tienen lugar en prácticas sociales y en contextos específico, denominados como “prácticas letradas”. Según Barton y Hamilton (2000) son formas culturales en las que se utiliza el lenguaje escrito en las diversas actividades de la vida diaria (Barton y Hamilton, 2000). Así pues, la convergencia de estos enfoques subraya la necesidad de considerar tanto las dimensiones cognitivas como las sociales y culturales al abordar la complejidad de la escritura en un contexto determinado.

A partir de la premisa anterior, cabe destacar que el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar dos lenguas (Massó, 1986), y puede ser abordado desde dos perspectivas; la primera consiste en estudiar los procesos cognitivos del sujeto a través del uso de dos lenguas y la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje; en segundo lugar, se puede estudiar el uso del lenguaje dentro de las interacciones sociales (Cárdenas, 2013). Este enfoque dual al reconocer tanto la dimensión individual como la social del bilingüismo, proporcionando un marco integral para comprender la complejidad del tema.

Ahora bien, la situación de las lenguas en México es sumamente diversa, debido a que el contexto bilingüe donde se desarrollan depende del estatus social que ocupa cada una de las lenguas en una cultura determinada. Esta complejidad se ve influenciada por otros factores, como la relación entre el pensamiento y el lenguaje, la edad de adquisición, los usos y funciones de ambas lenguas, las actitudes lingüísticas en las sociedades en las cuales confluyen ambas lenguas, y la vitalidad de las lenguas, entre otros (Cárdenas, 2013).

Las diversas posturas teóricas y conceptuales presentadas anteriormente parten desde enfoques disciplinarios específicos, a pesar de la similitud entre los términos y la comprensión cognitiva y social compartida. No obstante, resulta relevante plantear el cómo integrar los campos de conocimiento interdisciplinario de los NEL y la psicología cognitiva en relación con el estudio de la flexibilidad cognitiva a través de la escritura en niños indígenas en contextos bilingües. Para responder a esta inquietud se presenta a continuación un apartado que pueden servir como vínculo para el estudio del fenómeno en mención.

Bases sociocognitivas para el análisis teórico y metodológico del objeto de estudio

En este apartado se propone un recorrido a través de diversas posturas y pensadores que conjuntan un enfoque cognitivo con el social, proporcionando las bases epistémicas para una investigación interdisciplinaria entre la psicología cognitiva y los NEL. Como punto de partida, se considera la propuesta de Vygotsky (1995), quien sostiene que comprender el lenguaje no implica únicamente el estudio de las palabras —

un estudio lingüístico—, sino que es necesario comprender el pensamiento del individuo —una postura psicolingüística—. Esta afirmación implica un análisis de las interacciones sociales, del contexto y de los procesos individuales en la construcción de los significados en relación con el pensamiento y la palabra —una postura sociocognitiva—.

En el contexto de nuestro objeto de estudio, la perspectiva de Vygotsky (1955) permite comprender que la comunicación de un niño mediante el “lenguaje” no solo está vinculada por factores biológicos y cognitivos, sino que también están ligados a los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve. En este sentido, se evidencia que el lenguaje se desarrolla a través de un proceso evolutivo que abarca los aspectos biológicos determinados por las diversas funciones y operaciones en que las personas emplean su lenguaje en un contexto particular. Así pues, la interacción dinámica entre los factores biológicos y contextuales resaltan el proceso de desarrollo de la flexibilidad cognitiva en niños indígenas de entornos bilingües, especialmente en el ámbito de la escritura.

Otra aportación relevante para abordar el objeto de estudio, es la propuesta de James Wertsch (1996), quien enriquece los estudios de Vygotsky y expande las bases de los estudios sociocognitivos. Su propuesta de “comunidades de práctica”, donde un grupo de personas comparten intereses u objetivos comunes, destaca la influencia de las interacciones sociales tanto en el desarrollo cognitivo como en la adquisición de conocimientos. Además, Wertsch subraya la importancia de la “mediación” mediante herramientas y signos culturales, siguiendo la línea por Vygotsky, quien considera el lenguaje como una herramienta importante para el desarrollo cognitivo.

Así pues, este enfoque permite explorar cómo las comunidades de práctica, inmersas en el entorno cultural de los niños indígenas impacta en su desarrollo cognitivo, especialmente en contextos bilingües. Además, tanto el lenguaje como la escritura se conciben como herramientas culturales que median la flexibilidad cognitiva. De esta manera queda claro que esta perspectiva ofrece un estudio a profundidad de la escritura y su contribución al desarrollo cognitivo, en este caso, la flexibilidad cognitiva.

Por otro lado, una perspectiva integradora que vincula las ideas de Vygotsky y Wertsch se encuentra en los estudios de Bárbara Rogoff (1990), quien aporta conceptos clave, como lo son la “participación guiada”, que

implica la colaboración entre expertos y aprendices en la realización de actividades significativas. También, el concepto de “herramienta cognitiva”, que describe a la cultura como un instrumento que determina el desempeño cognitivo en las personas.

En esta línea de investigación, centrada en la cultura y en las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo, en este caso, de las funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva, estos conceptos son cruciales para analizar cómo los niños indígenas adquieren habilidades de escritura en diversos idiomas y contextos culturales, fortaleciendo su flexibilidad cognitiva. Además, constituye un vínculo valioso para comprender desde los NEL y la psicología cognitiva, cómo la participación activa en la escritura bilingüe, respaldada por la comunidad, puede ejercer influencia en el rendimiento de su flexibilidad cognitiva.

Dentro de este estudio, se identifican las bases sociocognitivas en una investigación interdisciplinaria entre los NEL y la psicología cognitiva a autores contemporáneos como Lave y Wenger (2008) con su propuesta de “aprendizaje situado”. Esta propuesta aboga por la concepción del aprendizaje en un tiempo y espacio específico, especialmente dentro de prácticas sociales particulares; de ahí que el proceso de aprendizaje se desenvuelva dentro de las interacciones sociales.

Otro concepto esencial por estas autoras, es el de “Participación Periférica Legítima”. Este término describe el proceso mediante el cual un individuo se integra gradualmente a una comunidad de práctica. Los aprendices comienzan participando periféricamente en las prácticas sociales de un grupo determinado antes de asumir roles más centrales. Este enfoque no solo destaca la práctica situada en el aprendizaje, sino también como la participación es un paso elemental en la adopción de roles más centrales dentro de una comunidad de aprendizaje.

En relación con el objeto de estudio de interés, cabe destacar que la escritura se inscribe en los procesos de aprendizaje. En el caso de los niños indígenas, esta práctica ocurre dentro de comunidades de aprendizaje que están determinadas por un tiempo y un espacio específico. Además, la escritura adquiere un significado particular al cumplir funciones específicas dentro de la cultura de estos niños. Por consiguiente, la participación activa en estas prácticas en contextos bilingües fomenta en los niños indígenas una

flexibilidad cognitiva, ya que implica la necesidad de adaptar sus habilidades de escritura a diversas situaciones y funciones del lenguaje escrito.

Finalmente, la compleja relación entre los contextos bilingües, la flexibilidad cognitiva y la escritura en niños indígenas puede ser un reto al vincular estas perspectivas desde dos disciplinas diversas, como lo son los NEL y la psicología cognitiva. No obstante, existen vínculos epistémicos clave a través de autores como Vygotsky, Wertsch, Rogoff, Lave y Wenger que sirven como base para una postura sociocognitiva, debido a que resaltan la importancia de las interacciones sociales, las comunidades de práctica y la mediación cultural en el desarrollo cognitivo. Se propone esta perspectiva integral puesto que considera tanto las dimensiones cognitivas como las sociales y culturales para abordar aspectos como el pensamiento y el lenguaje; en este caso, para el estudio de la escritura y la flexibilidad cognitiva en contextos bilingües. Así pues, esta propuesta alineada con el Decenio de las Lenguas Indígenas de la UNESCO, destaca la necesidad de una intervención interdisciplinaria para comprender y preservar las lenguas indígenas, percibiéndolas como elementos fundamentales en la determinación cognitiva del individuo.

Conclusiones

Para finalizar, las bases teóricas y conceptuales presentadas aquí forman parte de una investigación en desarrollo. Al integrar el enfoque interdisciplinario de los NEL y la psicología cognitiva, se ofrece una oportunidad para enriquecer el conocimiento sobre la relación entre el rendimiento en la flexibilidad cognitiva y los niveles de escritura. En el caso de los niños y las niñas wixárikas, esta relación se ve influenciada aún más por el contexto bilingüe donde viven.

Para abordar este fenómeno es necesario contemplar diversas fases en la investigación. Por un lado, la realización de evaluaciones mediante pruebas estandarizadas y adaptadas exige una perspectiva positivista, que permite cuantificar y comparar el rendimiento de la flexibilidad cognitiva de manera objetiva. Por otro lado, para comprender la relación entre los contextos bilingües y la escritura, se requiere de un análisis interpretativo, que permita explorar las experiencias subjetivas y los significados culturales asociados a la comunidad wixárika.

No obstante, integrar el análisis de estas diferentes fases requiere de una sólida base teórica que permita cohesionar las distintas perspectivas. Esta base deber ser capaz de proporcionar un marco comprensivo que aborde tanto las dimensiones cuantitativas y cualitativas del estudio. Por este motivo, los elementos que sustentan estos vínculos parten de un sustento sociocognitivo, destacando autores como Vygotsky, Wersch, Rogoff, Lave y Wenger. Estos teóricos enfatizan la interacción entre los factores cognitivos, sociales y culturales; de ahí que se pueda analizar la flexibilidad cognitiva en contextos bilingües.

Entre los conceptos claves que sirven como nexos para el objeto de estudio en construcción, se incluyen las “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 2008), que permite visualizar la participación activa de los niños indígenas en las prácticas sociales, en donde desarrollan su escritura bilingüe. Asimismo, la “mediación cultural” (Wertsch, 1996; Rogoff, 1990), que implica considerar la influencia de la cultura indígena en las prácticas de escritura y, por ende, en la flexibilidad cognitiva de los niños. También, la perspectiva integral de considerar las dimensiones cognitivas, sociales y culturales (Vygotsky, 1995) en el abordaje tanto de los aspectos individuales como colectivos.

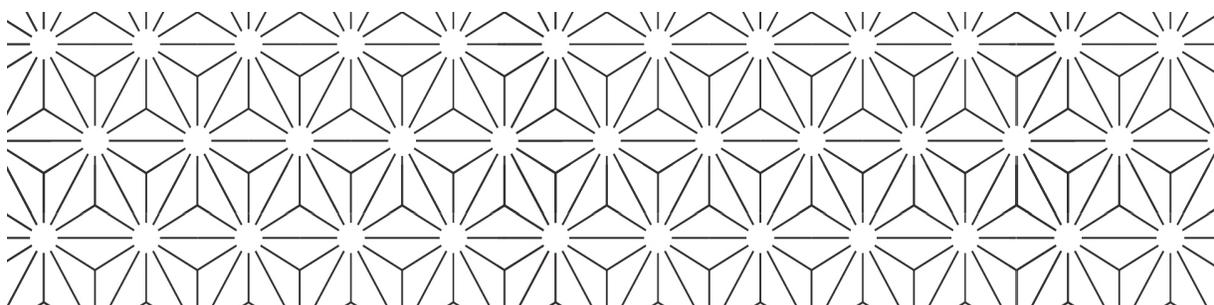
Ahora bien, al centrarse esta perspectiva en la infancia wixárika, también se contribuye al estado del conocimiento sobre cómo los nichos culturales y el contexto bilingüe genera diversas habilidades y capacidades cognitivas en comparación con la vida de otros niños pertenecientes la ciudad, o bien, en un contexto monolingüe. Por lo tanto, los posibles hallazgos pueden tener implicaciones significativas en la formulación de políticas lingüísticas, culturales y educativas, asimismo, en el diseño de estrategias y didácticas más eficientes en los ambientes escolares a los que pertenecen los niños y las niñas wixárikas.

Por último, la integración de los NEL y la psicología cognitiva en el estudio de la flexibilidad cognitiva a través de la escritura en contextos bilingües propios de la comunidad wixárika, requiere de un trabajo respetuoso y adaptado a su realidad. La integración de un trabajo interdisciplinario se logra al encontrar puntos de vinculación entre las disciplinas y al adaptar los principios tanto teóricos como prácticos de ambos enfoques de estudio, con el fin de abordar de una forma más integral las necesidades educativas, sociales, culturales y cognitivas específicas de estas poblaciones.

Referencias

- ALCARAZ, A. Y ESCALANTE, C. (2017). *Prácticas educativas, "el problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(79). <https://tinyurl.com/25ynthfo>
- AZUARA, P. Y REYES, I. (2011). *Negotiating worlds: A young Mayan child developing literacy at home and at school in Mexico*. Taylor & Fraancis, (40). <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.547283>
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2000). *Literacy practices*. En Barton, D. et al. (Edits.). *Situated Literacies, Reading and writing context*. Routledge.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En Zavala, V. et al. (eds). *Escritura y sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- CANALES, R. ET AL. (2017). *Habilidades cognitivas y funciones neuropsicológicas ejecutivas en niños bilingües (lengua nativa-castellano) y monolingües castellanos*. Revista de Investigación en Psicología, 20(2), 253-268. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14039>
- CANO, A. Y AGUILAR, V. (2017). *Estudiar prácticas letradas escolares con el apoyo de intérpretes en lenguas indígenas de México*. Senderos Pedagógicos, (8), 13-28. <https://cutt.ly/OBqh1mn>
- CÁRDENAS, E. (2013). *Bilingüismo y Educación Indígena*. Reencuentro, (66), 24-30. <https://tinyurl.com/2dk8rzee>
- CASTRO, A. ET AL. (2022). *Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe*. Folios, (55), 185-198. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12958>
- CASTRO, Y, Y ZULUAGA, J. (2019). *Evaluación de atención, memoria y flexibilidad cognitiva en niños bilingües*. Educación y Educadores, 22(2), 167-186. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.1>
- GARCÍA, L. (2021). *El ilingüismo en la educación indígena, apuntes para su reflexión*. Punto Norte, 7(13). <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.105>
- GEE, P. (2005). *La ideología en los discursos*. Ediciones Morata.
- GRAHAM, S. (2018). *The writer(s)- within- community model of writing*. Educational
- GUIBERSON, M. Y VINING, C. (2023). *Culturally Responsive and indigenous language strategies: findings from a scoping review*, *Comunicación Disorders Quarterly*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/15257401231155812>
- PÉREZ, J. ET AL. (2000). *Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*. Psicothema, 12(2), 442-446. <http://tinyurl.com/yups2ab7>
- INSTITUTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA DE JALISCO. (2022). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas, Ficha informativa 5 de agosto*. <https://tinyurl.com/2lges3mg>
- LOERA, M. Y ALFONZO, G. (2019). *Lengua wixárika, en riesgo de desaparecer*. Ciudad Olinka. <http://tinyurl.com/yv5et2zu>
- MADDIO, S. Y GRECO, C. (2010). *Flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares ¿difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanomarginales?* Revista interamericana de Psicología, 44(1), 98-109. <https://cutt.ly/VBw0m2F>

- MARILICÁN, M. ET AL. (2023). *Memoria de trabajo y representación espacial en escolares mapuches y no mapuche de La Araucanía*. Ciencias psicológicas, 17(1), <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2873>
- MIYAKE, A. ET AL. (2000). *The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis*. Cognitive Psychology, 43, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- IKIZER, E. Y RAMÍREZ, N. (2018). *Bilingual social flexibility*. Bilingualism: Language and Cognition, 21(5), 957-969. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000414>
- LAVE, J. Y WENGER, E. (2008). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LIMPO, T Y OLIVE, T. (2021). *Executive functions and writing*. Oxford University Pres.
- ROJAS, C. (2017). *Funciones ejecutivas y educación, comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Ediciones UC.
- ROGOFF, B. (1990). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- RUFFINI, C. ET AL. (2023). *The relationship between executive functions and writing in children: a systematic review*, *Child Neuropsychology*, 30, 105-163. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998>
- WERTSH, J. (1996). *Voces de la mente, un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor Distribuciones.
- VILLAR, O. (2016). *Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas*. Estudios Pedagógicos, XLII(1), 339-353. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100022>
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.



Implementación del ciclo de análisis de datos como estrategia para la mejora de la lectura en estudiantes de 1er grado de primaria

MYRNA LAURA GARCÍA LOZANO

Introducción

A raíz de la pandemia, la brecha académica entre estudiantes de todos los grados escolares se hizo aún más notoria. En el caso particular de la lectura, son muchas las habilidades, especialmente de lenguaje que deben ser estimuladas para lograr un desarrollo óptimo. El primer grado de primaria marca el inicio del aprendizaje formal del sistema de representación de la lengua escrita: conocimiento del alfabeto, que tiene como sustento los procesos de estimulación lingüística iniciados en el preescolar —conciencia fonológica, desarrollo del vocabulario, comprensión oral, prácticas de lectura, escritura del nombre propio, conocimiento de las letras y conciencia de lo impreso— y el capital cultural que posee cada niño o niña, producto de la interacción con su entorno familiar (Murillo, 2022).

El nivel de conciencia fonológica de un niño al ingresar a la escuela se considera ampliamente como el determinante individual más fuerte del éxito que experimentará en el aprendizaje de la lectura o, por el contrario, la probabilidad de que fracase (Adams, 1990). De hecho, la investigación muestra claramente que la conciencia fonológica se puede desarrollar a través de la instrucción y, además, que hacerlo acelera significativamente los logros subsiguientes en lectura y escritura de los niños (Adams, 1990).

La conciencia fonológica es esencial para la lectura porque las palabras escritas se corresponden con las palabras habladas. Los lectores deben ser conscientes de los sonidos del habla que representan las letras y las combinaciones de letras para pasar de una palabra impresa a una palabra hablada (lectura) o de una palabra hablada a una palabra escrita (ortografía) (Moats, 2010). Se requiere conocimiento de los sonidos en el lenguaje hablado para aprender las correspondencias entre letras y sonidos; combinar sonidos para decodificar una palabra; y para “mapear” palabras en vocabulario visual a largo plazo (Kilpatrick, 2015). Los problemas con la conciencia fonológica se han identificado como una de las principales causas de las dificultades de lectura. “Los estudiantes con buena conciencia fonológica están en una excelente posición para convertirse en buenos lectores, mientras que los estudiantes con poca conciencia fonológica casi siempre tienen dificultades para leer” (Kilpatrick, 2016).

Durante el ciclo escolar 2022- 2023, en un colegio privado ubicado en la ciudad de Monterrey, los alumnos de primer grado mostraron bajas habilidades de conciencia fonológica y lectura en la prueba estandarizada MAP (*Measures of Academic Progress*) aplicada en el mes de febrero del 2023. La prueba MAP es una prueba de evaluación computarizada producida por NWEA (Northwest Evaluation Association). Esta prueba es adaptiva y provee un examen único apropiado para el nivel académico de cada estudiante, independientemente del grado en el que se encuentre. Sin embargo, la prueba ofrece parámetros para determinar cuando los estudiantes se encuentran en los diferentes niveles según el percentil que obtengan en cada área.

La población total de los alumnos de primer grado que participaron en este estudio fue de 71 alumnos. En la siguiente figura se presentan los resultados de los alumnos de primero de primaria aplicada en el mes de febrero de 2023.

Figura 1. Resultados sobre Conciencia Fonológica en el grado de primero de primaria del colegio privado en Monterrey

Foundational Skills	Lo %ile < 21		LoAvg %ile 21-40		Avg %ile 41-60		HiAvg %ile 61-80		Hi %ile > 80		Mean RIT Score (+/- Smp Err)	Std Dev
	count	%	count	%	count	%	count	%	count	%		
	21	30%	14	20%	18	25%	15	21%	3	4%	150-151-152	10.4

Fuente: NWEA (2023)

En la siguiente figura se presenta el porcentaje de alumnos cada uno de los niveles de desempeño por percentil en la prueba de lectura aplicada en febrero del 2023.

Figura 2. Resultados en el área de lectura en el grado de primero de primaria en el invierno de 2003



Fuente: NWEA (2023)

Para interpretar los resultados, en el reporte se utilizan el color rojo para determinar el porcentaje de alumnos que se encuentra en un nivel bajo, el color naranja cuando están en el nivel bajo promedio, el color amarillo cuando están promedio, el verde para alto promedio y el azul para el nivel alto (NWEA, 2023).

Como se planteó al inicio, las causas de estos resultados pudieran deberse a que los estudiantes de primero de primaria fueron parte de la escuela virtual e híbrida durante la pandemia y las edades preescolares, por lo que estos alumnos recibieron una instrucción de la conciencia fonológica limitada y al regreso de las clases presenciales los maestros comenzaron a notar que las habilidades de los alumnos estaban por debajo de las expectativas, trayendo como consecuencia resultados por debajo del promedio que impactan en el desarrollo de las habilidades de lectura.

Al realizar el análisis general de los resultados, se propuso implementar los ciclos de análisis de datos con el fin de mejorar el porcentaje de alumnos en los niveles promedio (amarillo), promedio alto (verde) y alto (azul).

El objetivo de la implementación de este protocolo fue el de reforzar y motivar la colaboración entre maestros y administradores para continuar recabando la información y realizar mejoras en la planeación de la instrucción. El avance y el éxito de esta innovación educativa se midió por medio de las observaciones, trabajo en clase y los resultados de la siguiente prueba MAP aplicada al finalizar el ciclo escolar en mayo de 2023.

Los ciclos de análisis de información como estrategia

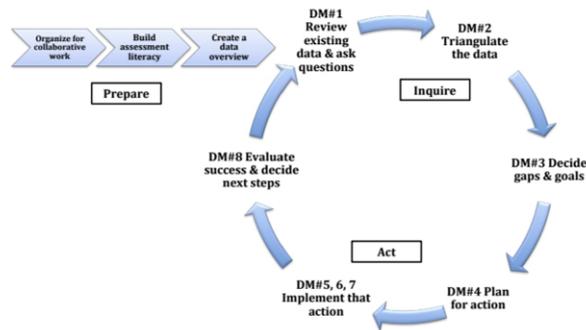
La enseñanza basada en evidencia utilizando datos propone a los maestros trabajar con un ciclo de análisis de datos basado en el libro de Daniel Venables (2014), *Cómo los maestros pueden convertir datos en acción*. Esto se relacionó con un tema más amplio sobre el uso de evidencia sumativa y formativa para informar a los maestros no solo del progreso de los estudiantes, sino también de mayores brechas de aprendizaje e instrucción en los niveles de grado y asignatura de la clase.

A continuación, se demuestran los 8 pasos dentro de cada Ciclo de Análisis de Datos:

1. Revisar los datos existentes (macrodatos y microdatos)
2. Hacer preguntas exploratorias (decidir sobre los datos adicionales necesarios)
3. Buscar datos adicionales (triangular la información)
4. Identificar brechas de aprendizaje (problema centrado en el alumno, específicamente, ¿qué está pasando?)
5. Enlace a brechas de instrucción (problema de práctica: ¿qué estamos haciendo/no haciendo?)
6. Establecer metas SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-related*) y planificar acciones correctivas: ¿qué haremos/cambiaremos?)
7. Medida de evaluación del plan (¿cómo sabremos si nuestro plan correctivo está funcionando?)
8. Celebrar y decidir los siguientes pasos (ajustar o seguir adelante) (Venables, 2014).

En la siguiente figura se ilustra el esquema del Ciclo de análisis de datos elaborado para la implementación en cada una de las sesiones:

Figura 3. Proceso de análisis de información



Fuente: Elaboración propia adaptada de Venables (2014)

Metodología de la implementación del ciclo de análisis

Durante las 8 sesiones que componen el ciclo de análisis de información, los maestros de primer grado tuvieron la oportunidad de:

Sesión 1: Mediante un protocolo de observación y discusión colaborativa los maestros observaron y realizaron un análisis de los resultados de las evaluaciones de sus alumnos con el fin de detectar fortalezas y debilidades. El protocolo consiste específicamente en observar los resultados de la prueba MAP y detectar lo que se observa y lo que se piensa de manera objetiva, sin realizar juicios, únicamente utilizando la información que arrojan las gráficas. Una vez que los docentes realizan este ejercicio, comparan sus observaciones y pensamientos para posteriormente realizar una reflexión colaborativa y analizar la información. Durante esta primera sesión se analizaron a detalle los resultados de la prueba MAP, específicamente las habilidades de conciencia fonológica.

Sesión 2: Una vez que los maestros detectaron las necesidades de sus estudiantes, generaron una meta SMART (por sus siglas en inglés: Específica, Medible, Alcanzable, Realista, en Tiempo). En el caso particular de este grupo, los maestros decidieron establecer la siguiente meta SMART: Para mayo de 2023, el 70 % de la generación de primer grado se acercará o cumplirá las expectativas en lectura aumentando los porcentajes de los niveles medio, medio alto y alto según los resultados de la prueba MAP.

Sesión 3: A partir de la meta establecida, nuevamente de manera colaborativa generaron un plan de acción, en donde se incluyeron una serie de estrategias puntuales de intervención en la conciencia fonológica, mediante trabajo en grupos pequeños e instrucción explícita implementados con los estudiantes en las 3 a 4 semanas siguientes. Dentro del plan de acción se estableció como estrategia el modelo gradual de responsabilidad, en donde los docentes modelaban la habilidad (yo hago), después de manera guiada promovían la práctica del estudiante de manera conjunta (nosotros lo hacemos), posteriormente promovían la práctica de la habilidad entre pares y monitoreada de cerca, ofreciendo retroalimentación y guía (nosotros lo hacemos juntos) y por último se ofrecía al estudiante la posibilidad de demostrar la habilidad de manera independiente (tú lo haces). Este modelo se utilizó de manera generalizada, en grupos pequeños y en la instrucción uno a uno, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y de ese modo se logró diferenciar la instrucción. Algunas otras estrategias tenían que ver con ser muy intencionales en la planeación diaria e involucrar a los estudiantes en experiencias con la conciencia fonológica en diferentes momentos del día escolar e incluso durante las diferentes materias o disciplinas.

Sesiones 4 a 7: Durante estas sesiones los maestros compartieron estrategias de implementación, mostraron evidencia y mejoraron sus planes de acción de manera colaborativa, con el fin de perfeccionar y monitorear el avance de los alumnos hacia la meta SMART. Una actividad muy enriquecedora durante las cuatro semanas de implementación fue reunir maestros de diferentes grados escolares para compartir el proceso y recibir retroalimentación. Los docentes tuvieron oportunidad de reunirse una vez por semana durante la implementación para conversar sobre sus estudiantes y hacer ajustes en las estrategias y su planeación, así como compartir avances y reflexiones.

Sesión 8: Una vez que se dio suficiente tiempo de implementación del plan de acción, nuevamente se aplicó la herramienta de evaluación para medir el antes y el después, y la efectividad del plan de acción. Los maestros analizaron los resultados alineados con su meta smart. Se realizó una celebración del éxito en el ciclo de análisis de la información, con base a los resultados obtenidos con relación a la meta smart establecida. Como parte de esta celebración, los maestros reflexionaron acerca de los siguientes pasos

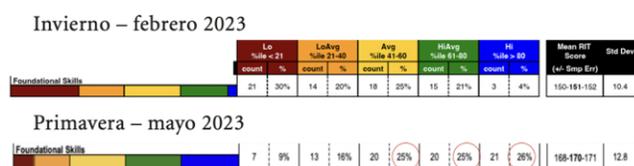
y dieron inicio a un nuevo ciclo, que les permite continuar con el proceso de manera sistemática.

Resultados

La metodología para recabar información y evaluar resultados se llevó a cabo durante las 8 sesiones, y la eficacia de esta innovación se midió al momento de completar el ciclo de análisis de la información comparando los resultados del antes y el después.

A continuación, se muestra la comparativa con los resultados de la prueba inicial aplicada en febrero de 2023 con la prueba aplicada en mayo de 2023 después de la implementación del ciclo de análisis de información:

Figura 4. Resultados comparativos de invierno y primavera 2023 sobre Conciencia Fonológica en el grado de primero de primaria del colegio privado en Monterrey



Fuente: NWEA (2023)

Figura 5. Resultados comparativos de invierno y primavera 2023 en el área de Lectura en el grado de primero de primaria



Fuente: NWEA (2023)

Como se puede observar en las figuras anteriores, al trabajar específicamente con la conciencia fonológica, no solamente se redujo el número de alumnos en el nivel bajo (FIGURA 4) sino que aumentó considerablemente el número de alumnos en los niveles promedio (amarillo), promedio alto (verde) y alto (azul) en la prueba de lectura (FIGURA 5).

Al finalizar el ciclo de análisis de información e implementar el protocolo de las 8 sesiones de Daniel VENABLES (2014), los estudiantes de primer grado crecieron de un 35 % inicial a un 71 % de alumnos que cumplían con las expectativas de lectura del primer grado.

Conclusiones

Según la literatura revisada, la conciencia fonológica es un determinante para el éxito en las habilidades de lectura. En el caso particular de este estudio se comprobó que las habilidades de lectura se vieron altamente beneficiadas al enfocar esfuerzos en la conciencia fonológica por lo que hubo una mejora generalizada en los resultados de lectura de todos los alumnos de primero de primaria.

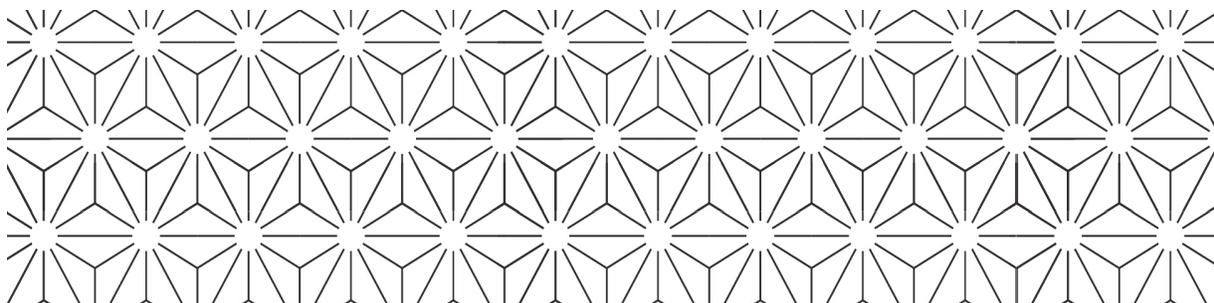
Por otro lado, la innovación de los Ciclos de Análisis de Información propone un protocolo sistemático y estructurado que facilita la conversación entre maestros y administrativos, así como brindar la oportunidad de establecer metas en común, desarrollar planes de acción, gestionar una implementación estratégica y medir nuevamente el antes y el después para comprobar la eficacia de la intervención.

En la medida que los maestros participen en estos ciclos de análisis de la información, su instrucción será más intencional y enfocada a las necesidades de sus estudiantes. Así mismo serán capaces de establecer metas y medir el impacto de sus planes de acción comparando el antes y el después. Además de ser una buena práctica para mejorar la instrucción de los maestros, los estudiantes recibirán la instrucción necesaria para aprender las habilidades, cumplir con los objetivos académicos y cubrir con las expectativas del grado escolar.

Referencias

- ADAMS, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- KILPATRICK, D. (2015). *Fundamentos de la evaluación, prevención y superación de las dificultades lectoras (Fundamentos de la evaluación psicológica)*. John Wiley and Sons.
- KILPATRICK, D. (2016). *Equipado para el éxito en la lectura: un programa completo, paso a paso, para desarrollar la conciencia fonémica y el reconocimiento fluido de palabras*. Editores Casey & Kirsch.
- MOATS, LC. (2010). *Del habla a la imprenta: Aspectos esenciales del lenguaje para profesores*. Paul H. Brookes.

- MURILLO M. (2022) Pandemia COVID-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. *Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90.
- NWEA, (2023). *Northwest Evaluation Association MAP test (Measures of Academic Progress)*
- REID, D., (2020). *The Influence of Venables' Data Action Model on the Academic Performance of Urban Grade 3, Grade 6, and Algebra in New Jersey Students on the Mathematics Section of the 2018 PARCC Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. 2772.
- VENABLES, D. (2014). *How teachers can turn data into action*. ASCD.



El rap como criticidad frente a la infodemia por COVID-19 en estudiantes de bachillerato

JORGE ARMANDO ARANDA TORRES

Introducción

Al comienzo de la pandemia causada por el COVID-19 se intensificó la difusión de noticias falsas, brindando en algunos casos información de dudosa procedencia y con datos peligrosos. Discernir entre la información falsa y la verdadera fue difícil, pero necesario. A este fenómeno se le llamó infodemia.

Ante esta situación se necesitaba conocer qué mecanismos se utilizaban para validar y descartar la información recibida durante la pandemia por COVID-19, y si dichos mecanismos eran una criticidad empírica.

En la Escuela Politécnica de Guadalajara (EPG) el rap es practicado por los estudiantes. Es común escuchar *freestyle* en canchas y pasillos. Entre los estudiantes crearon grupos que, independientemente de la administración escolar y los comités estudiantiles, organizan torneos y batallas de rap. El carácter contestatario del rap puede considerarse una criticidad. Esto invita a cuestionarse si el rap fue empleado por los estudiantes de la EPG que forman parte de la cultura hip-hop para reaccionar frente a la infodemia.

Marco teórico y conceptual

Literacidad vernácula

La literacidad vernácula es definida por diversos autores (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, Sala y Hernández. s. f.) en contraposición a la literacidad dominante (Barton y Hamilton, 2000) o académica (Cassany *et al.* s. f.) que engloba textos con estructura fija empleados en contextos académicos, laborales, de gobierno, etcétera; por su parte, los textos hechos de manera voluntaria se consideran literacidad vernácula.

Zavala (2009) menciona que la literacidad vernácula corresponde con “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones dominantes” (p. 31). El rap cumple con las

Criticidad

La literacidad crítica o criticidad es, de acuerdo con Janks (2013) lo que permite a las personas “leer tanto la palabra como el mundo en relación con el poder, la identidad, la diferencia y el acceso al conocimiento” (p. 227). Por su parte Shor (1999) menciona que “Cuando estamos literacidados críticamente, examinamos nuestro continuo desarrollo, para revelar la posición subjetiva desde la cual damos sentido al mundo y actuamos en él” (p. 3).

Cassany (2009) define la criticidad como “comprensión de la ideología” (p. 24), argumentando que todo texto lleva implícita la forma en que su autor entiende el mundo.

De acuerdo con Cassany (*ídem*), comprender críticamente implica:

1. Identificar el contexto de partida
2. Reconocer el género discursivo
3. Identificar el contexto de llegada
4. Reaccionar

En el presente texto entenderemos como “criticidad” al uso que se hace del lenguaje, para hacer notar las injusticias políticas y sociales y buscar un rediseño del ámbito social y político que permita eliminar esas diferencias.

Infodemia

La Organización Panamericana de la Salud (OPS), la define como “cantidad excesiva de información —en algunos casos correcta, en otros no— que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientación fidedigna cuando la necesitan” (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

Este fenómeno también puede causar afectaciones a la salud, pues al ser difícil discernir la información verdadera de la falsa los tomadores de decisiones se verían en aprietos para encontrar fuentes confiables y orientación fidedigna (ídem).

Apartado metodológico

Corpus

Se recopilaron cinco canciones de rap mediante un concurso vía Telegram. Los participantes enviaron una canción de entre 2 y 5 minutos con el tema “Pandemia”, la transcripción de la letra y datos de contacto en un documento Word. Al cierre del concurso se obtuvieron los resultados que se muestran en la TABLA 1.

Tabla 1. Resultados del concurso

Indicadores	Resultados				
Canciones recibidas	12				
Carreras participantes ¹	TPSI: 6	TPPQI: 3	TPMI: 2	TPQAPA: 1	
Grados	1°: 2	2°: 2	3°: 4	5°: 2	7°: 2
Turnos	Matutino: 11		Vespertino: 1		

Fuente: Elaboración propia.

- Todas las participaciones recibidas fueron de hombres.

Para hacer la elección de las canciones ganadoras se conformó un jurado con tres jueces con los siguientes perfiles:

- Jesús Camacho: Rapero de Guadalajara, representante de México en España en el concurso #CervantesEnRap.
- Johann Zárate: Rapero de Guadalajara, gestiona eventos de rap en el Parque Rojo y dirige la liga de freestyle Zonámbulo.
- Jorge Aranda: Gestor y organizador del concurso.

Las canciones ganadoras y su autor, de quienes solo se mencionará la inicial, fueron:

- “Un virus mortal”-D²
- “Hoy no salgas de casa”-K³
- “Tiempos de reflexión”-E⁴
- “La vida se va”-S⁵
- “Pandemia”-N⁶

Herramientas de recolección y análisis de datos

Una vez con el corpus de la investigación, se hizo un cruce de datos haciendo uso de las siguientes herramientas:

- Análisis crítico del discurso de las cinco canciones ganadoras mediante las unidades de análisis SPEAKING de Hymes (Gumperz, 1972, pp. 53-70), y la revisión de las categorías (Gibbs, 2012) que las integran.
- Cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas: a cada ganador se le envió por correo electrónico un formulario de Google Forms donde se le cuestionó acerca de las siguientes variables: datos personales, rap como literacidad vernácula, percepción personal del rap, intereses temáticos en la creación de canciones de rap, uso de la criticidad, relación personal con el rap y libre opinión.

Resultados

SPEAKING

Los hallazgos encontrados en las unidades de análisis Situación, Participantes, Secuencia de actos y Género fueron iguales en todas las canciones, por lo que se presentará la información obtenida de forma general.

Situación

Las canciones se realizaron en el contexto del Concurso de Rap de la EPG que se realizó del 9 al 27 de noviembre de 2020. Los estudiantes realizaron los textos de forma privada y a su propio tiempo.

Participantes

Los estudiantes sabían que escribían canciones para un concurso con un número limitado de ganadores, por lo cual, cabe suponer que las realizaron pensando en los posibles rivales y jueces. La escuela jugó un papel determinante en las creaciones, pues, al ser un concurso institucionalizado la libertad de la literacidad vernácula se pudo ver afectada.

Secuencia de actos

La comunicación es unilateral. A pesar de que se abrió la posibilidad de que las canciones se hicieran a dueto, los autores decidieron trabajar solos.

"Un virus mortal"–D

Fines:

La gravedad que ve en la pandemia. Queda evidenciado en la primera estrofa, que es también el estribillo, donde no solo expresa la emergencia global y el miedo o histeria que la enfermedad provocó, sino que manifiesta su preocupación ante la situación que detecta en el contexto geopolítico en el que vive: Latinoamérica.

- Mostrar su proceso de resiliencia y el cambio de vida en general que tuvo con la llegada de la pandemia y el establecimiento de las medidas de seguridad, principalmente la sana distancia.
- Mostrar empatía y comprensión por la situación que se vivió.
- Molestia ante todo lo que ha perdido por la pandemia.

Clave:

La canción es íntima, el autor habla de su situación personal, y su percepción de la situación global. Va haciendo *zoom*: empieza hablando de la situación global, de ello pasa a Latinoamérica y termina contextualizado en Guadalajara con momentos específicos en su casa.

En la TABLA 2 pueden verse las caracterizaciones que el autor emplea para contar la historia.

Tabla 2. Caracterización de "Un virus mortal"

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
El virus/la pandemia	<ul style="list-style-type: none">• Es un virus mortal• Amenaza a todo el esférico• Va del mar Pacífico hasta el Ibérico• Es la razón de que el mundo esté histórico• Transita por la calle• Se llama COVID• La jodida pandemia por la que no jugará nunca con las "zapas" de Panam• Puede irse y no regresar
Los otros (el mundo/el tránsito/la gente)	<ul style="list-style-type: none">• Se encuentra histórico• Se para por algo que él (yo) no vio• No usan cubrebocas en Guadalajara city• Hay gente que ya no está• Existen cuerpos susceptibles al virus mortal• Cuentan con un sector de personas a las que hay que cuidar por si se van nadie la va a regresar
Yo	<ul style="list-style-type: none">• Vive en Latinoamérica• Piensa en la forma correcta de ser Damián• Por culpa de la jodida pandemia no jugará ya nunca con las "zapas" de Panam• Quiere con los "panas salir regular, nada más• Tomar el sol como en un picnic matinal o en invierno ir para el centro y patinar• Necesita que su vida sea normal como lo era hace meses antes de que saliera mal, antes de que existiera esa pandemia mundial, cuando no ponía gel antibacterial después de saludar.

	<ul style="list-style-type: none"> • Un día de lluvia ácida no le amarga el sentido • Está ahí por sí mismo y por todos sus seres queridos.
La fuck police	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa algo con ellos cuando no usan cubrebocas en Guadalajara city.
El 20-20	<ul style="list-style-type: none"> • Está maldito • Robó un año de vida como un bandido.

Instrumentos:

Los propios del rap: rima y acompañamiento musical. Hace uso de elementos narrativos que permiten ir siguiendo la historia en ese *zoom* que la canción va haciendo.

Usa licencias del lenguaje: palabras en inglés y coloquiales, que ayudan a contextualizar al escucha con la cultura rap, así como a alcanzar la métrica en los versos que riman.

Entre las licencias retóricas encontramos:

- Prosopopeya: personifica al virus y le da características y habilidades humanas.
- Símbolos: Nos robó un año de vida (prosopopeya) como un bandido (símbolo).

Normas:

La canción se entiende en el marco de la pandemia. Es un acuerdo implícito que se establece con el escucha desde los primeros versos.

“Hoy no salgas de casa” – K

Fines:

1. Darle una serie de consejos al escucha (Tú), a quien se dirige de forma directa:
 - No salgas de casa
 - No saludes
 - Ponte (póngase) el cubrebocas y gel antibacterial

Sin embargo, advierte el autor que nada de eso te salvara porque el virus es mortal.

2. Contar la historia de la pandemia.

Clave:

Quiere inspirar confianza y cercanía, ya que se dirige a la segunda persona del singular. Además de dar los consejos enlistados en Fines, cuenta la historia de la pandemia. Tiene cinco personajes, en la TABLA 3 pueden verse las características que el autor hace de ellos:

Tabla 3. Caracterización de "Hoy no salgas de casa"

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
Víctimas	<p>Anónimo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas sufriendo • Gente cansada • Gente (afuera) que no puede laborar • Gente que no es sonriente y apaga el mundo • Profesionales: • Muchos enfermeros y doctores cansados • Científicos frustrados: No encuentran cura
Los que dicen:	<p>En los medios y las redes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que por unos todos tienen que pagar
Los culpables:	<ul style="list-style-type: none"> • Los que no hicieron caso • Lo que no tienen seriedad y se tomaron al virus como broma • Cuando lo vieron enfrente les dio pánico, sentían que el tiempo los comía. • Acapararon y vaciaron los supermercados. • Unos tontos • Los "unos" por los que todos tienen que pagar y por los que todo se disparó.
Tú	<p>El escucha (cercano, amigo, confiable):</p> <ul style="list-style-type: none"> • No salgas de casa

	<ul style="list-style-type: none"> • No saludes • Ponte (póngase) el cubrebocas y gel antibacterial • (Pero) nada de eso te salva
El virus	<p>Mención directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una amenaza • Es un asesino aliado de la muerte • Se ha llevado muchas vidas • Virus mortal • Roba las esperanzas • Dueño del 2020 <p>Mención indirecta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cifra de contagios

Instrumentos:

Los propios del rap: rima y acompañamiento musical. Hace uso de la personificación de los diferentes comportamientos que se vieron durante los primeros meses de la pandemia. Esas personificaciones se emplean en el discurso de la canción para contar la historia de la pandemia, sin que se haga necesario hacer uso de elementos narrativos.

Normas:

La canción se entiende en el marco de la pandemia. Es un acuerdo implícito que se establece con el escucha, a quien le habla de forma directa haciendo uso de la segunda persona del singular desde los primeros versos.

“Tiempos de reflexión”– E

Fines:

- Dejar manifiesto que todavía hay esperanza ante el virus o la pandemia, pero que para que ello suceda es necesario ser solidarios y trabajar junto con aquellos que son diferentes a nosotros.
- Llamar a la resiliencia: Demostrar que la vida es algo en constante cambio y que es importante ser capaces de hacerles frente adaptándose a las nuevas realidades.

Clave:

La canción es transparente en su lírica. A pesar de hacer uso de diversas licencias retóricas, la intención de cada verso y de la canción en general queda clara sin necesidad de análisis profundos. Hay diferentes personajes que se van caracterizando a lo largo de la canción (TABLA 4).

El autor da gran importancia al mensaje de solidaridad, personificada como Todos, y al mensaje de resiliencia, que, si bien encuentra su personificación en La vida, se desarrolla mayormente en el desarrollo discursivo de la canción.

Tabla 4. Caracterización de "Tiempos de reflexión"

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
El virus / La pandemia	<ul style="list-style-type: none">• Una verdadera tragedia• Ataca• Es cosa seria• Una amenaza• Algo de lo que todo el mundo ha de cuidarse• Algo que avanza
Los perdedores	<ul style="list-style-type: none">• Personas con la vida hecha y hoy en la miseria
La vida	<ul style="list-style-type: none">• Vida nueva• Hecha trizas• Nunca está resuelta, más bien revuelta• Siempre puede dar la vuelta• No es obsoleta
Tú (el escucha)	<ul style="list-style-type: none">• Tiene vida nueva• Tiene contagiados en casa• Debe siempre tener mentalidad del fénix
Nosotros	<ul style="list-style-type: none">• Lo tenían todo• Deben saber salir de la boca del lobo

	<ul style="list-style-type: none"> • Tenían cosas resueltas • No todos están en el instituto • Creían que esto era una farsa
Ellos	<ul style="list-style-type: none"> • Personas que son necias • Decían “No pasa nada” • Son inconscientes
Todos (ellos y nosotros)	<ul style="list-style-type: none"> • Deben estar juntos • Deben dejar de lado el terreno abrupto • Del virus se han de cuidar • Tienen que adaptarse a la nueva normalidad • Si se siguen cuidando tienen chance y pueden evitar que el virus avance • No deben tomar el mensaje con tristeza ni seriedad, sino reflexionar lo que ha pasado.

Instrumentos:

Los propios del rap: rima y acompañamiento musical. Hace uso de licencias retóricas:

- Antítesis
- Hipérbaton
- Onomatopeya
- Prosopopeya

Con lo que el autor logra llamar la atención del escucha y transmitir su mensaje de solidaridad y empatía.

Normas:

La canción se entiende en el marco de la pandemia. Es un acuerdo implícito que se establece con el escucha, a quien le habla de forma directa haciendo uso de la segunda persona del singular, desde los primeros versos.

“La vida se va”– S

Fines:

- Manifestar que la muerte es inevitable.

- Llamar a la resiliencia ante lo inevitable de la muerte.
- Concientizar al escucha en el seguimiento de las medidas sanitarias, para cuidar a los demás frente al virus.

Clave:

Desde el inicio el autor toma la posición del narrador, anunciando la importancia de la historia que contará: aquello que cambió la humanidad. La historia que se infiere se puede resumir en los cinco puntos siguientes:

La persona a quien el autor se dirige al hacer uso de la segunda persona del singular:

- En su casa se sentía como reo
- Decía que el virus es un invento
- No se cuidaba y no seguía las indicaciones para no contagiarse
- Contrajo el virus y contagió a algún familiar
- Ese familiar murió en su regazo a causa del virus.

El autor usa las siguientes caracterizaciones para contar esta historia:

Tabla 5. Caracterización de "La vida se va"

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
Narrador	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta la historia de lo que cambió a la humanidad • No dice que el virus no exista • No es científico ni es especialista
Virus	<ul style="list-style-type: none"> • Tan letal que arrebató libertad • Son esporas malignas • Un virus tan mortal • Va cobrando vidas sin dejar nada a su paso • Algo que puede detenerse
Nosotros	<ul style="list-style-type: none"> • Perdieron familiares • Los obreros

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
	<ul style="list-style-type: none"> • No los ayuda el gobierno • Los matan en los hospitales • Pueden aceptar que el tiempo pase, pero no por eso duele menos • Están en el camino sin tener destino • Deben tener conciencia y salvar a un amigo • Un cubrebocas los salva • Muere esa persona en su regazo • No son inmortales, a todos les llega el tiempo • Tienen que hacerlo bien: terminar bien el cuento • Si no es necesario se tiene que quedar ahí. Hacerlo por su familia. • Pueden detenerlo [al virus] poniendo de su parte. • Si se cuidan no tienen que preocuparse.
Ellos (los imprudentes)	<ul style="list-style-type: none"> • En sus casas se sienten como reos • Dicen que solo es un invento • Pensando se quedan qué hubiera pasado si se hubieran cuidado; si no hubieran ignorado las indicaciones para no contagiarse. • Le arrebató la vida a esa persona.
Ellos con dinero / El gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Les es fácil decir: no salgas • Tienen dinero • El gobierno • Los hospitales que matan a todo el que llega • Los hospitales que dicen pásalo a COVID
El héroe	<ul style="list-style-type: none"> • Un cubrebocas
Las víctimas / Los que peligran	<ul style="list-style-type: none"> • Los cuerpos que no saben dónde están • Las vidas que penden de una cuerda • Un amigo • Las vidas que va cobrando el virus • Esa persona que muere recargada en tu regazo • Tu familia

Instrumentos:

Los propios del rap: rima y acompañamiento musical. Hace uso de recursos retóricos:

- Prosopopeya: para antropomorfizar al virus y al cubrebocas.
- Metáfora: para comparar a las gotículas por las que se dispersa el virus con esporas malignas.
- Crudeza: para despertar la empatía del escucha.
- Preguntas retóricas: para provocar la reflexión.

Normas:

La canción se entiende en el marco de la pandemia. Es un acuerdo implícito que se establece con el escucha, a quien le habla de forma directa haciendo uso de la segunda persona del singular, desde los primeros versos.

"Pandemia" – N

Fines:

- Hablar de las diferentes reacciones que se tuvieron frente a las medidas sanitarias.
- Visibilizar la injusticia a la que los grupos sociales menos beneficiados se enfrentan, así como las dificultades extra que les trajo la pandemia. Incluido con esto la violencia intrafamiliar.
- Posicionarse en contra de aquellos que difunden bulos y/o no creen en la existencia del virus.
- Proponer tomar a la pandemia como una oportunidad y no como algo totalmente malo. Llamar a la resiliencia.

Clave:

La canción es catártica y autorreflexiva. Comienza con la primera persona del singular expresando sorpresa ante las indicaciones de sanidad y las diferentes situaciones que trajeron consigo:

- Injusticia social
- Violencia intrafamiliar

- Bulos

La reflexión cierra dirigiendo el discurso a la segunda persona del singular, invitando al escucha a ver a la pandemia y las medidas sanitarias como una oportunidad para empezar de cero y reinventarse. Un llamado a la resiliencia.

Usa las siguientes caracterizaciones para contar esta historia:

Tabla 6. Caracterización de "Pandemia"

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
Yo	<ul style="list-style-type: none"> • No imaginaba ni entendía la magnitud del hecho que la gente no podría convivir ni estar en multitud • No tiene nada en contra de las diferentes formas de reaccionar
La gente	<ul style="list-style-type: none"> • No podría convivir ni estar en multitud • Unos entran en pánico • A otros les da igual • No es fácil acatar las indicaciones de seguridad • Tienen que llevar de comer a su hogar • Una pandemia es el menor problema que sus ojos ven • Encontraron el infierno en su propio hogar
El problema	<ul style="list-style-type: none"> • No es quedarse en casa, es que alguien tiene que llevar de comer • Una pandemia es el menor problema • Los problemas de la familia salieron de la oscuridad dando paso a la violencia intrafamiliar • Los pobres son problema para otro tema
Los pobres	<ul style="list-style-type: none"> • El sol no brilla para ellos • Gran parte está en la sombra (siempre ha sido así y ahí está el dilema) • Es problema para otro tema
El gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • No estaban preparados, por lo que ni ellos ni Bill Gates provocaron la pandemia

Descripción de los personajes	
Personaje	Descripción / Características
Tú	<ul style="list-style-type: none"> • No menciones que fue Bill Gates o los gobiernos, ya que ninguno estaba preparado • Si no sabes, no hables. Es mejor callar que malinformar. • Reinvéntate • Date tiempo • Mira hacia ti • Aprende algo, toma clases (si está a tu alcance) • Creas o no creas (en el virus) no está de más cuidarse • Recuerda que es mejor prevenir que lamentarse • Mira por los tuyos y su bienestar

Instrumentos:

Los propios del rap: rima y acompañamiento musical. El discurso es directo, evitando el uso de recursos retóricos.

Normas:

La canción se entiende en el marco de la pandemia. Es un acuerdo implícito que se establece con el escucha, a quien le habla de forma directa haciendo uso de la segunda persona del singular, en los últimos versos de la canción.

Categorías dominantes

- De acuerdo con la revisión categorial de las canciones, las categorías dominantes son:
- Reacción de la gente ante las medidas sanitarias: Habla de los comportamientos que los civiles tuvieron ante la imposición de las medidas sanitarias.
- Resiliencia: Fuerza mostrada por el autor para hacer frente y adaptarse a las dificultades.
- Empatía y/o solidaridad: Comprende la situación de los otros y se preocupa por cuidarlos.
- Reacción de la gente ante el virus o la pandemia: Habla de los comportamientos mostrados ante el virus.

Las categorías *Resiliencia y Empatía y/o solidaridad*, pueden relacionarse con la infodemia. Las ideas de tomar a la pandemia como oportunidad y de cuidar a los otros se difundieron en medios de comunicación, formando parte del cúmulo de información referente a la pandemia. Los discursos relacionados a dichas categorías no aparecen cuestionados en ninguna de las canciones, sino que se presentan a forma de consejo o como un proceso por el que el autor pasó.

Con lo anterior, podemos suponer que los autores fueron influenciados por aquellos discursos que eran dominantes mientras la convocatoria estuvo abierta y escribieron sus canciones. Reprobaban aquellas ideas que se mencionaban como falsas y replicaron las que promovían actitudes deseables. No se hizo uso de la criticidad.

Cuestionario

En este apartado presentaremos la información destacada de cada variable obtenida tras la aplicación del cuestionario y la revisión de los resultados.

Rap como literacidad

Para la mayoría de los ganadores la creación de canciones de rap es una literacidad vernácula. Si bien hay algunos participantes para los que esta práctica es más importante, el nivel de apropiación que tienen de la técnica y qué tanto la practican no modifica los resultados. Solo uno de los participantes no tiene a la creación de canciones de rap como una literacidad vernácula.

Percepción del rap y uso de la criticidad

Solo D y K dieron información que permite asegurar que saben lo que es la criticidad. La información otorgada por S se considera insuficiente, por lo que no puede asegurarse que sabe o que no sabe lo que es la criticidad. Los participantes E y N en sus respuestas reflejan no saber lo que es la criticidad. Con respecto al uso de la criticidad D, E y N no la utilizan en su canción, mientras que K y S sí lo hacen.

Relación personal con el rap

Solo D y K demuestran tener una relación estrecha con el rap. En el caso de D su relación es profesional. Por otro lado, S y N no demuestran tener una relación cercana con el rap, mientras que no hay datos suficientes para

determinar qué tan estrecha es la relación de E con el rap. Para los casos de E y N su práctica en la creación de canciones de rap como literacidad vernácula puede considerarse de aficionado. S, tiene una relación lejana con la creación de canciones de rap.

Intereses temáticos en la creación de canciones de rap

La variable tenía el objetivo de responder si el rap fue para los estudiantes un medio para reaccionar y hacer frente a la infodemia. La pregunta del cuestionario que nos ayudó a dar respuesta es “(Si escribiste nuevas canciones después de la que enviaste al concurso) ¿Alguna de esas canciones fue referente a la pandemia?” Cuatro participantes contestaron que no. S mencionó no haber escrito canciones desde el concurso.

Los temas sobre los que los participantes reportaron escribir más canciones son:

- D: Emociones, conceptos, situaciones, objetos y cualquier cosa que pueda ser descrita.
- K: Vivencias, experiencias, amor, desamor, celebración.
- E: La inconsciencia del ser humano, la política y temas dirigidos hacia sí mismo.
- S: Calle, drogas, problemas del día a día.
- N: Nostalgia, amor y desamor.

Los temas de mayor interés para la investigación son los mencionados por E y S, pues pueden relacionarse y fueron usados como contraste en el análisis de variable “Uso de la criticidad”, pues en dichas respuestas puede inferirse a la crítica social como posible recurso en la creación de canciones de rap por dichos participantes.

Discusión y conclusiones

La investigación buscaba responder si durante la pandemia los estudiantes de bachillerato que forman parte de la cultura *hip-hop* emplearon al rap como criticidad para hacer frente a la infodemia. Con base en los resultados encontrados puede concluirse que, de no haber existido el concurso, los ganadores no hubieran realizado ninguna canción acerca de la pandemia.

Con respecto al uso de la criticidad como un elemento esencial del rap, independientemente del tema que sea tratado en la canción, solo S y K demostraron usarla, y solo E mencionó que, para él, la crítica social es algo esencial del rap.

En el contenido de las canciones enviadas por los participantes E, S y N mencionan posibles bulos, aunque solo S y N definen bien el tema. Sin embargo, únicamente S reacciona críticamente, N censura las ideas con las que no está de acuerdo.

Con esto concluimos que los estudiantes de la EPG que forman parte de la cultura hip-hop no hubieran empleado al rap como criticidad frente a la infodemia, de no haberse realizado el concurso.

Para alcanzar el nivel de lectura crítica propuesto por Cassany (2009) es necesario tener un amplio bagaje de lecturas, lo que permitirá identificar el contexto de partida del mensaje, el género discursivo y el contexto de llegada, para finalmente, reaccionar. Mientras la convocatoria se lanzó, E y S cursaban segundo grado de bachillerato; N quinto; D y K séptimo. Esto permite entender por qué los dos mayores tienen una mejor comprensión de qué es la criticidad, aunque ésta no se vea reflejada en sus canciones. De igual forma, explica por qué son ellos quienes tienen una relación más estrecha con el rap.

Otro aspecto que no debe perderse de vista es que toda literacidad vernácula está relacionada con la libertad de elegir los temas y las formas de abordarlos. El hecho de que el rap pueda ser considerado como una literacidad vernácula libera a sus creadores de hacer uso de la criticidad y, por ende, de hacer frente a la infodemia. El rap como literacidad vernácula siempre tendrá la característica de ser catártico, expresando aquello que el creador quiere comunicar de su vida personal.

Recomendaciones

Por su naturaleza, el estudio de la música rap y sus líricas arrojarán más información si se analizan de forma directa en las comunidades que la practican y desde la espontaneidad, por lo cual, para aquellos interesados en investigar el tema es recomendable acercarse a dichas comunidades y/o incentivar su creación y desarrollo.

Referencias

- BARTON, D., & HAMILTON, M. (2000). *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds.) *Situated literacies: Reading and writing in context*, (pp. 7-15). Routledge.
- CASSANY, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- CASSANY, D., SALA, J. Y HERNÁNDEZ, C. (s. f.). *Escribir al “margen de la ley”: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Universitat Pompeu Fabra.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- GUMPERZ, J. Y HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- JANKS, H. (2013). *Critical literacy in teaching and research*, *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2020). *Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19*. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52053>
- SHOR, I. (1999). *What is Critical Literacy?* *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*: 1(4). <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>
- ZAVALA, V. (2009). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*. En Cassany, D. (ed.) *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*, (pp. 23-35). Paidós.
-

¹TPSI: Tecnólogo Profesional en Sistemas Informáticos

^{TPPQI}: Tecnólogo Profesional en Procesos Químicos Industriales

^{TPMI}: Tecnólogo Profesional en Mecánica Industrial

^{TPQAPA}: Tecnólogo Profesional Químico en Análisis y Procesos de Alimentos

² Canción y letra disponibles en: <https://youtu.be/hyvKAySWWNs>

³ Canción y letra disponibles en: <https://youtu.be/zV1gtLCB70Q>

⁴ Canción y letra disponibles en: <https://youtu.be/TxO1KO0We9c>

⁵ Canción y letra disponibles en: <https://youtu.be/df7MJgSL-9o>

⁶ Canción y letra disponibles en: https://youtu.be/bx1g3_wlcAg

Autores

AÍDA ARACELI LIZÁRRAGA ÁVILA

Licenciada en Docencia del Idioma Inglés (UABC), Maestra en Lenguas Modernas (UABC). Estudiante del último semestre del Doctorado en Ciencias del Lenguaje (UABC). Ha impartido clases de inglés y español en distintos niveles durante más de 25 años. Ha participado en el diseño de programas de desarrollo cultural e intercambio internacional, además de haber impartido clases de español para sinohablantes en Xi'an, China. Actualmente colabora en nivel bachillerato en asignaturas relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en español e inglés y es docente en la primera Escuela Cambridge en Mexicali, B.C.

ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Doctor en Ciencias de la Educación, mención *Cum Laude* por la Universidad de Granada, España. Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones ontopolíticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI).

BEATRIZ ELENA PARRA ORTIZ

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona (Colombia). Actualmente desarrolla su investigación doctoral sobre la literacidad crítica digital en la formación de maestros de lengua materna, proceso en el que realizó su pasantía en la Universidad de Guadalajara y en el ITRALI en el año 2023. Es coordinadora académica en una institución educativa pública y miembro del grupo de investigación Literacidad y Educación de la Universidad del Valle en Colombia.

BEATRIZ HELENA AMADOR LESMES

Doctora en Educación y Sociedad en la Universidad de la Salle, Magister en Estudios Culturales en la Universidad Javeriana, Especialista en Docencia Universitaria y profesional en Licenciatura Filosofía y Letras, ambas por la Universidad de Caldas: Manizales. En su trayectoria académica y profesional, se ha desempeñado en los distintos niveles de la educación en el ámbito de la docencia, la investigación, la consultoría y la administración.

BRENDA EMILIA CASTAÑEDA CASTAÑEDA

Licenciada en Historia y Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Docente de Historia Universal, de México, de Jalisco y Cultura del Pueblo Originario en la Escuela de Educación Media Superior Wixárika. Responsable del área de Gestión Educativa

Intercultural de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara. Sus intereses de investigación son en: Enseñanza de la Historia, Interculturalidad y Movimientos urbanos del siglo xx. Ponente en Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia, Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia, Congreso Nacional de la Red Mexicana de Historia, Congreso Internacional de Historia Oral. Apasionada de la lectura de realismo mágico.

CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN

Licenciado en Filosofía por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores y Maestro en Literacidad por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se encuentra cursando un doctorado en Cognición y Aprendizaje en la misma institución. Ha participado como desarrollador de contenidos para libros educativos desde preescolar hasta bachillerato, asimismo, cuenta con artículos en revistas indexadas.

CAROLINA ARÉVALO RODRÍGUEZ

Es Doctora en Educación y Sociedad (Universidad La Salle), Magister en docencia (Universidad La Salle) y Licenciada en Filología e Idiomas (Universidad Nacional de Colombia). Ha sido docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, de la Uniminuto, y de la Universidad de La Salle. Sus cátedras se relacionan con la enseñanza del francés como lengua extranjera, la didáctica de las lenguas extranjeras, la práctica profesional y la investigación, el vínculo entre la enseñanza, las ciencias sociales y las TIC entre otros. Tiene publicaciones sobre los valores, las TIC, la investigación y la práctica docente.

DAVID ALBERTO LONDOÑO VASQUEZ

Docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia), investigador sénior en Minciencias y docente visitante en programas de maestría y doctorado en diferentes universidades en Latinoamérica. Sus intereses investigativos convergen en la relación comprensión y producción textual en contextos de formación y procesos de socialización.

EMILCE MORENO MOSQUERA

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del Semillero Literatura y Literacidades: Saberes Letrados en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y del Grupo de Estudio Dispositivos Didácticos de la Escritura en Investigación. Hace parte de la línea de investigación Lenguaje, trayectorias de formación y procesos socioeducativos. Ha participado como editora invitada en revistas colombianas como *Íkala*, *Zona Próxima* y *Magis*. Sus principales áreas de investigación son: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura académica, desde el enfoque de literacidad académica; la escritura académica en posgrados y la didáctica de la lengua aplicada a la enseñanza de la lengua materna; así como, la sociolingüística en vínculo con la educación.

ERICKA STAUFERT-REYES

Sus pronombres son *elle/they*. Es poeta, madre, docente e investigadore. Tiene una Maestría en Literacidad por la Universidad de Guadalajara y es candidate a doctore en el programa de Literacy Studies en la University of Pennsylvania Graduate School of Education. Su trabajo académico se sustenta en el paradigma sociocultural de la literacidad, la indagación de les docentes y la

decolonialidad. Ha publicado en la Editorial Universidad de Guadalajara (2018), Bloomsbury Publishing (2020), en la revista *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* (2022) y en la cuarta edición de la *International Encyclopedia of Education* (2023). Ha sido ponente en diversas conferencias en México y Estados Unidos.

FANNY PATRICIA FRANCO CHÁVEZ

Doctora en Comunicación, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Gerencia Social. Profesora Asociada del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Directora de la Maestría en Comunicación en las Organizaciones. Investigadora Junior de MinCiencias (Colombia) e integrante del grupo *Comunicación y Lenguajes*. Sus áreas de interés son la comunicación para el cambio, la comunicación en organizaciones y las prácticas de literacidad digital de niños, niñas y jóvenes.

HÉCTOR ISRAEL ROMERO GUTIÉRREZ

Licenciado en Historia por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Docente con seis años de experiencia en diversas instituciones educativas. Actualmente, egresado de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje en el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas y docente de unidades de aprendizaje enfocadas en español y ética dentro de la Escuela de Educación Media Superior Wixárika de Ocota de la Sierra, ambos planteles pertenecientes a la Universidad de Guadalajara. En cuanto a la investigación, se enfoca en la educación y la interculturalidad, temas que ha abordado en distintas ponencias.

ITALIBI QUINTANA MEZA

Actualmente cursa el Doctorado en Cognición y Aprendizaje en la Universidad de Guadalajara. Es licenciada en Letras Hispánicas y maestra en Educación. Se desempeña como docente de Redacción y Literatura en el nivel bachillerato y como facilitadora de talleres de escritura académica en diversas instituciones educativas. Además, es editora de libros de texto y asesora en la elaboración de tesis y otros textos académicos. También ha trabajado como redactora y correctora de estilo.

JORGE ARANDA TORRES

Estudió la Licenciatura en Gestión Cultural en la Universidad de Guadalajara. Cursó la Maestría en Literacidad en la misma institución. Actualmente cursa el Doctorado en Humanidades (UdeG) con el proyecto “Adaptación del patrimonio oral y literario en canciones de *power* y *folk metal* iberoamericano”. Es docente en la Escuela Politécnica de Guadalajara.

JUAN SEBASTIÁN ORTIZ HERRERA

Profesional e investigador de la Dirección de Currículo, Aprendizaje y Evaluación de la Universidad de La Salle (Colombia) y encargado de la gestión académica del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO). Es profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Sus intereses actuales están en la literacidad académica, la construcción de identidades lectoras y las prácticas letradas mediadas por el uso de tecnologías digitales.

KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL

Doctora en Educación, Máster en Innovación e Investigación en Educación, Magíster en Lingüística y Español. Profesora Asociada del Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle. Coordinadora de la Maestría en Lingüística y Español. Directora General de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Investigadora Asociada de MinCiencias (Colombia). Sus áreas de interés son la didáctica de la escritura, la escritura académica y las prácticas de literacidad digital de niños, niñas y jóvenes.

KARLA GUADALUPE AHEDO BLANCARTE

Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Lagos de Moreno, con una formación concluyente en las disciplinas de Neuropsicología, Clínica, Educación Especial y Organizacional. Ha participado en diversos congresos científicos y profesionales, estancias de investigación y olimpiadas de conocimientos. Se benefició de la beca del “Programa de Estímulo Económico a Estudiantes Sobresalientes” en la modalidad de “motivación a la investigación”, a través de la cual colaboró en diversos proyectos de investigación, uno de los cuales reporta sus resultados en la presente publicación.

LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ.

Doctora en Ciencias Educativas, Maestra en Docencia y Licenciada en Docencia del Idioma Inglés (UABC). Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas Mexicali. Imparte asignaturas en licenciatura y posgrado, relacionadas con teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, formación docente y metodologías de investigación. Ha dirigido tesis de maestría y de doctorado. Su área de investigación se desarrolla en los temas de currículum y formación profesional de profesores de lenguas. Miembro del cuerpo académico consolidado: Currículo y Didáctica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

LUANDA REJANE SOARES SITO

Es docente investigadora de la Escuela de Idiomas, en la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Es doctora y magíster en Lingüística Aplicada, por la Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Licenciada en Lenguas Modernas (portugués y español), por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Hace parte de los grupos de investigación EDI-Educación, Diversidad e Inclusión (UdeA) y Letramento do Professor (Unicamp). Miembro del CLEO-Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la UdeA. Desarrolla proyectos de formación profesional en temas de literacidad, acciones afirmativas, escritura investigativa, educación rural y quilombola, interculturalidad y equidad. Sus áreas de interés son la formación de profesores, los estudios de literacidad y cultura escrita, estudios decoloniales y la diversidad e interculturalidad.

MARÍA DEL MAR ESTRADA REBULL

Es profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior de Querétaro. Especialista en didáctica, formación docente y desarrollo curricular en historia y ciencias sociales, privilegiando enfoques de indagación y literacidad. Es doctora en Enseñanza y Formación Docente por la Universidad de Michigan, donde cultivó dichas especializaciones. Previamente trabajó en el Centro de Estudios Educativos, acompañó escuelas interculturales wixáritari y na'ayerite desde el Instituto Tecnológico

de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y ha sido docente en Educación Básica, Media Superior y Superior. Es maestra en Filosofía de la Ciencia por la UNAM y licenciada en Filosofía y Ciencias Sociales por el ITESO.

MARTHA VERGARA FREGOSO

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara. Cuenta con un posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el Centro de Altos Estudios de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara. Ha participado como Ponente en congresos nacionales e internacionales, cuenta con libros publicados, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas. Actualmente, es presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y es coordinadora de la Red de Procesos de Formación y Asesoría en Posgrados en Educación en Iberoamérica (Reconocida por AUIP).

MAYRA MORENO BARAJAS

Doctora en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México. Maestra en Antropología Visual y Documental Antropológico por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador. Psicóloga por la Universidad de Guadalajara. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel candidata. Imparte clases en la Universidad de Guadalajara en materias relacionadas con el arte, literacidad, metodologías de investigación y antropología visual. Entiende desde un enfoque crítico y político la literacidad, lo que nos permite significar nuestro actuar en el mundo contemporáneo para imaginar un futuro plural donde la vida merezca la pena ser vivida para todos.

MYRNA LAURA GARCÍA LOZANO

Doctora en Filosofía con orientación en Comunicación e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tiene una Maestría en Educación de Instituciones Internacionales por Framingham State University, y es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey y en Educación Preescolar por la Secretaría de Educación. Especialista en lectoescritura, ha publicado diversos libros, artículos y capítulos. Ha participado en TEDx UANL y ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales. Actualmente, se desempeña como capacitadora docente. Sus líneas de investigación incluyen la literacidad y la alfabetización temprana.

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

Es Doctora en Ciudad, Territorio y Sustentabilidad por el CUAAD de la Universidad de Guadalajara; es maestra en Políticas Públicas por el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Profesora titular e integrante del Cuerpo Académico en Innovación Educativa y Nuevas Literacidades de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) nivel I. Ha colaborado con la OCDE y la Secretaría de Educación Pública en proyectos internacionales y nacionales de innovación educativa sobre resultados de aprendizaje, enseñanza móvil, comunidades de aprendizaje digital, competencias, y desarrollo de habilidades cognitivas. Dirige el programa universitario de fomento a la lectura "Letras para Volar" desde donde ha promovido el gusto por la lectura, el desarrollo de la competencia de lectoescritura y el acceso a los libros. Recientemente fue Directora del Instituto Transdisciplinar en Literacidad de la UdeG, desde

donde dirigió diversas investigaciones y publicaciones como el libro *Desarrollando una formación docente cultural e históricamente sensible*, publicado por la editorial Bloomsbury en su sección académica que obtuvo el reconocimiento de finalista para el libro del año 2021 por la Academia de Literacidad de Reino Unido; y la investigación que derivó en la publicación: *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos*. Actualmente dirige el Centro Universitario de Chapala.

PEDRO MORENO BADAJÓS

Doctor en Cognición y Aprendizaje y Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara. Profesor Asociado del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, afiliado al Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras. Reconocido como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Cuenta con diversas publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales. Es miembro del Cuerpo Académico: UDG-CA-1035 Procesos Educativos y Culturales. Trabaja en las líneas de investigación: autorregulación, procesos metacognitivos y prácticas lectoras en educación superior; habilidades informativas y digitales en estudiantes de educación superior.

PETER SMAGORINSKY

Es profesor emérito de investigación distinguido en la Universidad de Georgia, EE. UU. y se desempeña como académico visitante distinguido en la Universidad de Guadalajara, México. Ha ganado varios premios reconocidos internacionalmente, entre ellos, el National Council of Teachers of English Distinguished Service Award en 2017, el International Federation for the Teaching of English Award en 2018, el Distinguished Scholar en la National Conference on Research in Language and Literacy en 2018 y el Horace Mann League Outstanding Public Educator Award en 2020.

TATIANA CHIQUITO GÓMEZ

Es Licenciada en Inglés y Español y Magister en Literatura con honores de la UPB, donde también ha coordinado posgrados en literatura. Ha liderado investigaciones en pedagogía cultural y alfabetización crítica, participando en proyectos de educación bilingüe y reacreditación de programas académicos. Acompañante curricular en Elementary School en el Colegio San José de las Vegas y docente de cátedra en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en Medellín, Colombia. Tatiana colabora con el grupo de investigación Literacies in Second Languages Project (LSLP), y ha publicado en revistas académicas. Además, ha sido revisora de materiales didácticos para *National Geographic Learning*.

En la formación de este libro se utilizaron las familias tipográficas Minion Pro, diseñada por Robert Slimbach y Ronnia, diseñada por Veronika Burian y José Scaglione.

Las exploraciones presentadas en este libro, nos ayudan a comprender cuáles son los planteamientos socioculturales de la literacidad y cómo son implementados en diversas investigaciones, dando cuenta de los avances que el campo de la literacidad está llevando a cabo tanto en el contexto mexicano como latinoamericano. También nos presentan reflexiones que articulan los estudios en literacidad con enfoques teóricos contemporáneos como la descolonialidad, pero también con diversas temáticas actuales que dan cuenta del momento histórico que estamos viviendo como: la importancia de las emociones en la adquisición de literacidades, la cultura de paz, la inteligencia artificial, o las literacidades vernáculas.

Por otro lado, el lector encontrará investigaciones que articulan los enfoques más tradicionales del campo educativo o de la alfabetización: justamente, la literacidad desde su enfoque inter y transdisciplinar reconoce la importancia de no borrar los avances y entendimientos que se han logrado en otros campos. Esperamos que este libro contribuya a la consolidación del campo de la literacidad en Latinoamérica y continúen los esfuerzos desde las instancias de la Universidad de Guadalajara y otros espacios en el país y el continente.

