

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de
la competencia escrita en Educación Secundaria**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación
Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura que presenta:

Claudia Cristina Ramos Rueda

Asesora:

Veronica Milagros Castillo Perez

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Veronica Milagros Castillo Perez, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

Aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de la competencia escrita en Educación Secundaria

de la autora Claudia Cristina Ramos Rueda,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 06 de diciembre del 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Castillo Perez, Veronica Milagros	
DNI: 10728565	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1861-111X	

Resumen

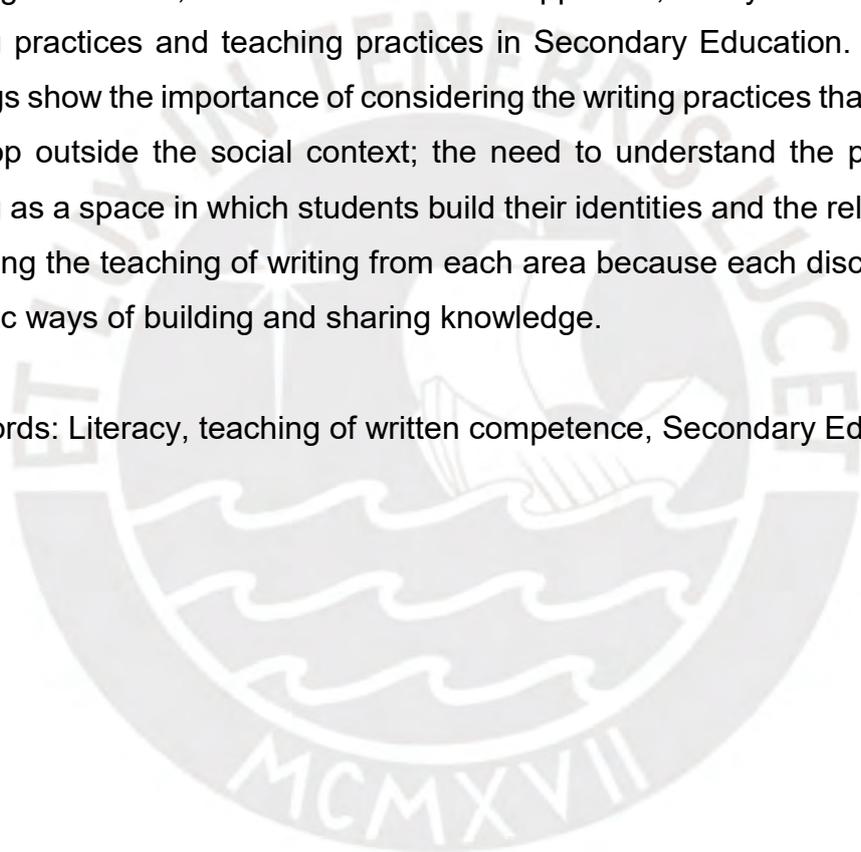
La presente investigación pretende analizar los aportes que desde los estudios de literacidad se proponen en la enseñanza de la escritura en la Educación Secundaria. Se considera relevante analizar las reflexiones que trae consigo el enfoque sociocultural debido a que amplía la manera en la que se concibe el acto de escribir, a saber, como práctica social. Esta perspectiva confronta la concepción limitada de la escritura como proceso cognitivo que lo reduce a la enseñanza de estrategias transferibles a cualquier tipo de texto que se deba producir. La metodología utilizada consiste en el análisis documental, el cual permite revisar distintas investigaciones que, desde el enfoque sociocultural, analizan tanto las prácticas de escritura de los estudiantes como las prácticas de enseñanza en la Educación Secundaria. Los principales hallazgos evidencian la importancia de considerar las prácticas de escritura que los estudiantes desarrollan fuera del contexto escolar; la necesidad de entender la práctica de escritura como un espacio donde los estudiantes construyen sus identidades y la relevancia de incluir la enseñanza de la escritura desde cada área debido a que cada disciplina cuenta con formas específicas de construir y compartir conocimientos.

Palabras claves: Literacidad, enseñanza de la competencia escrita, Educación Secundaria.

Abstract

This research aims to analyze the contributions proposed from literacy studies in the teaching of writing in Secondary Education. It is considered relevant to analyze the reflections that the sociocultural approach brings with it because it broadens the way in which the act of writing is conceived, namely, as a social practice. This perspective confronts the limited conception of writing as a cognitive process that reduces it to the teaching of technical strategies transferable to any type of text that must be produced. The methodology used consists of documentary analysis which allows us to review different investigations that, from a sociocultural approach, analyze both student writing practices and teaching practices in Secondary Education. The main findings show the importance of considering the writing practices that students develop outside the social context; the need to understand the practice of writing as a space in which students build their identities and the relevance of including the teaching of writing from each area because each discipline has specific ways of building and sharing knowledge.

Keywords: Literacy, teaching of written competence, Secondary Education



Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Los Estudios de Literacidad	9
1.1. Concepto de Literacidad	9
1.2. Evolución del Concepto de Alfabetización al de Literacidad.....	9
1.3. Características de los Nuevos Estudios de Literacidad.....	13
1.3.1. <i>La Literacidad como Práctica Social</i>	13
1.3.2. <i>La Literacidad Profundamente Ideologizada</i>	14
1.3.3. <i>La Literacidad y su Capacidad para Transformar Identidades</i>	15
Capítulo 2. Aportes de los Estudios de Literacidad en la Enseñanza de la Escritura en la Educación Secundaria	18
2.1. Aportes de los Estudios de Literacidad en el contexto educativo.....	18
2.1.1. <i>Definición de conceptos de literacidad en el contexto educativo</i>	18
2.1.2. <i>Aportes de los Estudios sobre Literacidad en Educación Superior</i>	20
2.1.3. <i>Aportes de los Estudios de Literacidad en la Educación Inicial y Primaria</i>	22
2.2. Aportes en la Enseñanza de la Escritura en la Educación Secundaria.....	25
2.2.1. <i>Inclusión de Prácticas Vernáculas de Escritura en las Aulas</i>	25
2.2.2. <i>Identidad en la Escritura</i>	33
2.2.3. <i>Enseñanza de la Escritura desde las Áreas</i>	34
Conclusiones	43
Referencias bibliográficas	45

Introducción

El presente estudio corresponde a la línea de investigación Currículo y Didáctica debido a que se orienta al análisis de los aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de la competencia escrita en la Educación Secundaria. Se entiende por literacidad al “conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 1998, p. 113). Abarca el uso de la lengua, del idioma como una práctica social inscrita en un contexto sociocultural específico en el que adquiere sentido, por lo que cada sociedad y cada cultura tiene distintas maneras de entender y practicar los recursos de la lengua. (Barton y Hamilton, 2000, en Marín, 2018)

El interés y motivación para investigar sobre la literacidad en la enseñanza de la escritura, en primera instancia, radica en el importante rol que cumple el desarrollo de esta competencia, ya que aumenta las posibilidades de que las personas se desenvuelvan de manera plena dentro de las comunidades letradas. En ese sentido, aprender a leer y, necesariamente, escribir, nos permite hacer uso de nuestros derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Respecto al estado de la competencia escrita en el contexto nacional, el informe de resultados de la Evaluación Muestral “¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura?” realizada en el 2018 a un grupo representativo de estudiantes de secundaria, evidencia que los progresos en la competencia escrita no han tenido avances significativos respecto de la evaluación realizada en el 2015 y que solo el 20% de estudiantes alcanza el nivel satisfactorio de las capacidades evaluadas (UMC, 2018). En la misma línea, estudios como el de Ñáñez y Lucas (2017) sobre el nivel de redacción en textos académicos de estudiantes ingresantes en una universidad peruana, concluyen que los estudiantes presentaron serias dificultades para redactar textos académicos. En consecuencia, es necesario que los docentes promuevan actividades didácticas que refuercen la redacción de textos académicos ya que el dominio inadecuado de las habilidades de redacción imposibilita el logro de las competencias en el nivel superior.

Asimismo, según Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) la enseñanza de la lectura y la escritura, desde una perspectiva que no considere las prácticas letradas como inmersas y constituidas en los social, histórico y cultural, podría

ser uno de los motivos a los que se debe el fracaso escolar y, por ende, la consecución de estudios superiores. Desde el acercamiento sociocultural que proponen los estudios de literacidad, se pueden encontrar explicaciones y soluciones a este fenómeno que se problematiza continuamente desde las investigaciones sobre didáctica de la escritura.

Sin embargo, según Roni y Carlino (2014), los niveles educativos que han sido abordados con bastedad, desde este enfoque, son el Inicial, Primaria y Superior. Por ello, las autoras consideran necesario que se realicen más estudios en el nivel de Secundaria. Esto podría explicarse en la medida que es en los primeros ciclos de educación básica que los docentes deben lograr que sus estudiantes aprendan a leer y escribir; mientras que, en el nivel Superior, la falta de desarrollo de la competencia escrita genera evidentes problemas durante el proceso de aprendizaje, por ejemplo, al momento de redactar textos que implican escritura académica.

En ese sentido la pregunta de investigación que surge es ¿Cuáles son los aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de la competencia escrita en Educación Secundaria?

Para dar respuesta, se plantean los siguientes objetivos de la investigación:

Objetivo general:

- Analizar los aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de la competencia escrita en Educación Secundaria.

Objetivos específicos:

- Describir los aportes de los estudios de literacidad en el contexto educativo.
- Identificar los aportes de los estudios de literacidad en la enseñanza de la competencia escrita en Educación Secundaria.

Respecto del método de investigación que se utilizó para abordar la pregunta de investigación, se ha considerado la revisión documental que implica un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias (Revilla, 2020) Asimismo, Peña y Pirela (2007) sostienen que:

La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o

normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información. (p.59)

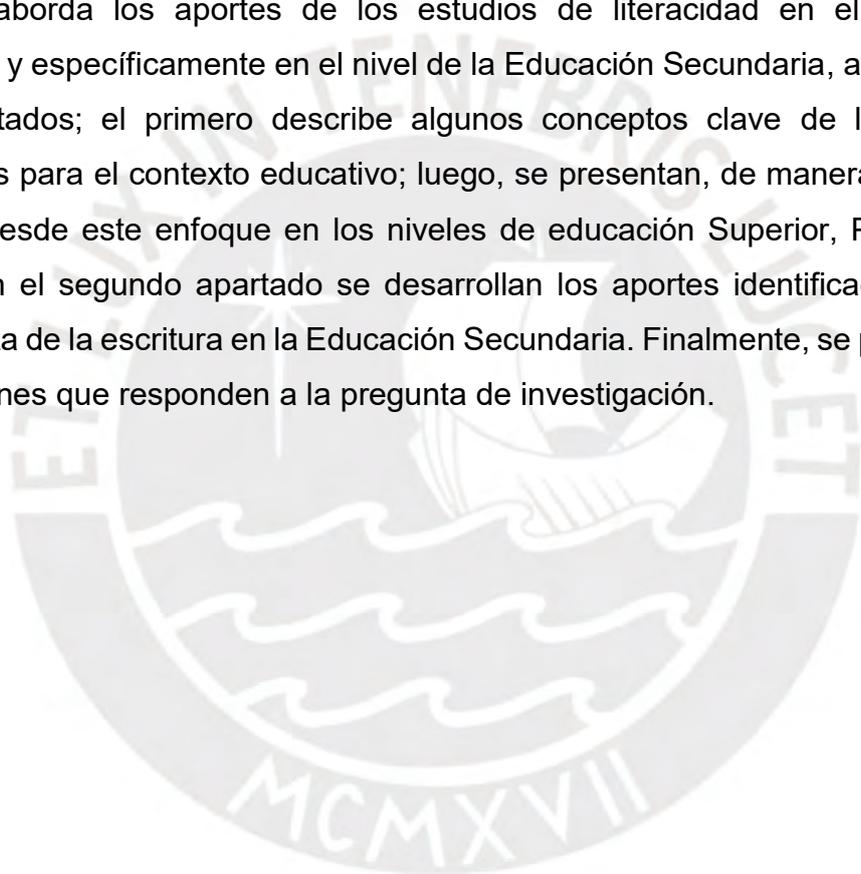
Para lograr los objetivos propuestos se realiza una recolección y selección de artículos e investigaciones académicas a través de las bases ProQuest, Taylor & Francis Online, Redalyc, entre otros. Los criterios para realizar la búsqueda son los términos de *literacidad, escritura, práctica pedagógica y secundaria*. Además, para organizar el recojo y revisión de la información se recurrió al uso de matrices para categorizar la información seleccionada con el fin de facilitar el análisis. Cabe mencionar que, posterior a la primera búsqueda, se tuvo que incluir el término *alfabetización* como sinónimo de *literacidad* ya que este último no es utilizado en todas en todas las regiones.

Respecto a los principales hallazgos de la investigación, se hace énfasis en describir qué se entiende por literacidad, lo que permitió comprender que, más que un concepto finito y delimitado, es un enfoque teórico-metodológico que asume los actos de lectura y escritura como procesos que están insertos en las prácticas sociales específicas y toman formas determinadas por la historia, ideología y cultura en las que se practican. En relación con los aportes de los estudios enmarcados en este enfoque, se evidencia que, para desarrollar la competencia escrita en los estudiantes es necesario comprender las maneras en la que los estudiantes escriben fuera del aula ya que la cultura escrita dista radicalmente de lo que hace solo dos décadas atrás se consideraba como escritura; esto, debido a la inserción de las tecnologías digitales.

Por otro lado, al considerar la escritura como práctica social es importante reconocer que cuando los estudiantes escriben no solo tendrían que estar siguiendo una estructura para replicar los conocimientos brindados en las áreas escolares, sino que tendrían que poder apropiarse del conocimiento y presentar una postura crítica al respecto. Este aspecto implica reconocer que en la escritura se construye y transforma la identidad del estudiante. Finalmente, parte de las investigaciones revisadas sugieren la importancia de que el desarrollo de la competencia escrita no sea solo responsabilidad del docente del área de

Comunicación, ya que cada área está constituida por prácticas discursivas específicas, por ello es necesario que los docentes comprendan las maneras en las que se construye el conocimiento desde sus respectivas áreas y hagan este conocimiento explícito.

La investigación se presenta en dos capítulos. El primero, referido a los estudios de literacidad, pretende brindar un acercamiento a lo que se entiende por este concepto desde el enfoque sociocultural; asimismo, se presenta un análisis de los textos fundacionales de esta propuesta en la medida que permite identificar características clave para el desarrollo de la investigación. El segundo capítulo aborda los aportes de los estudios de literacidad en el contexto educativo y específicamente en el nivel de la Educación Secundaria, a través de dos apartados; el primero describe algunos conceptos clave de literacidad relevantes para el contexto educativo; luego, se presentan, de manera general, aportes desde este enfoque en los niveles de educación Superior, Primaria e Inicial. En el segundo apartado se desarrollan los aportes identificados en la enseñanza de la escritura en la Educación Secundaria. Finalmente, se presentan conclusiones que responden a la pregunta de investigación.



Capítulo 1. Los Estudios de Literacidad

El presente capítulo tiene por propósito explicar el concepto de literacidad en el que se enmarca este estudio. Además, se considera necesario brindar algunas justificaciones acerca del uso de este término debido a que permite comprender por qué este es utilizado en las investigaciones de habla hispana y, especialmente en Latinoamérica. Finalmente, se presentan las principales definiciones o características que permiten comprender la escritura como práctica social.

1.1. Concepto de Literacidad

El término *literacidad* es una traducción literal del vocablo anglosajón *literacy* (Riquelme y Quintero, 2018; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Cassany y Castellà, 2011; Montes y López, 2017). Según Barton y Hamilton (1998) respecto de su significado existe un cierto consenso sobre lo que implica este término, el cual se entiende como “un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (p. 113). Ahora bien, para comprender de qué manera incide el uso de este concepto en las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la actualidad es importante identificar las razones por las cuales los estudios sobre las prácticas letradas han decidido utilizar este término y no el de *alfabetización*.

1.2. Evolución del Concepto de Alfabetización al de Literacidad

En el estado del arte del concepto de literacidad realizado por Riquelme y Quintero (2018), se reconstruyen los distintos significados que ha tomado este término en las mediciones sobre literacidad o alfabetismo en la población mundial, implementadas por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), además de revisar estudios empíricos actuales relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la literacidad.

En la década de 1950, la literacidad o el alfabetismo fueron definidos por la UNESCO como la capacidad de una persona para leer o escribir una frase simple en su vida cotidiana (Riquelme y Quintero, 2018). En la siguiente década, este concepto sería complementado en el marco de los procesos de modernización y búsqueda de desarrollo económico, por lo que se entendió que la alfabetización “era el proceso y contenido del aprendizaje de la lectura y

escritura para la preparación del trabajo y entrenamiento vocacional, tanto como medio para incrementar la productividad del individuo” (Verhoeven, 1994, citado en Riquelme y Quintero, 2018, p. 96). A esta última concepción, se le comprende como alfabetismo funcional ya que la persona alfabetada no solo es capaz de escribir y leer, sino que el desarrollo de sus habilidades básicas de lectura y escritura le permiten desenvolverse en el mundo laboral de forma adecuada (Riquelme y Quintero, 2018). Es en la década de 1980, cuando distintas disciplinas sociales investigan las prácticas letradas y permiten ampliar el entendimiento de este fenómeno, liberándolo de la estática dicotomía *alfabeto/analfabeto* que sirvió de base para desarrollar políticas educativas a nivel global.

A partir de sus estudios, Riquelme y Quintero (2018) concluyen que “no es evidente que exista una definición consensual o compartida sobre el concepto de literacidad” (p.102) y que la perspectiva dicotómica *analfabeto/alfabeto* es ciertamente insuficiente para abordar el fenómeno del uso comunicativo de la lengua en torno al sistema de escritura. Además, las autoras reconocen que los debates alrededor del concepto de literacidad permiten comprender su complejidad y advertir la gran influencia que las distintas perspectivas pueden ejercer en la construcción de políticas educativas y, por ende, en los enfoques de enseñanza que cada país promueve respecto al desarrollo de competencias en literacidad.

Queda claro que es especialmente relevante definir lo que se entiende por *alfabetización* o *literacidad* tanto para plantear políticas educativas como para el ámbito de la investigación académica. El estudio de Riquelme y Quintero (2018) revela la importancia de utilizar este concepto en su versión amplificada. Teniendo en cuenta que el concepto de literacidad evolucionó de una versión dicotómica y reduccionista a una más amplia que incluye variantes socioculturales, se considera importante ubicar el contexto académico en el que, según Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), surgen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Esto es relevante en la medida que permitirá entender por qué en el ámbito académico en Latinoamérica se ha optado por utilizar el término literacidad en lugar de alfabetización.

Zavala et al. (2004) sostienen que en la década de 1960 se consolida una línea de pensamiento conocida como la Gran División, que se basa en una perspectiva evolucionista con el fin de postular diferencias de mentalidad entre las culturas orales y escritas. En los estudios realizados bajo este enfoque, los autores sostuvieron que el uso de sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas y concluyeron que la invención de esta tecnología permitió evolucionar a sociedades como la griega, quienes lograron desarrollar conceptos como el de democracia. En ese sentido, se entiende que existen culturas que, al contar con un sistema de escritura, desarrollaron destrezas mentales de orden superior como el pensamiento analítico, lógico o abstracto. Además, se concibe la literacidad como una capacidad cognitiva que se adquiere de manera independiente al contexto social en el cual se desarrolla. Como menciona Gee (1986) la Gran División reemplaza la polarización civilizado/primitivo por la dicotomía letrado/iletrado, alfabeto/analfabeto.

Al respecto, los conceptos alfabeto/analfabeto no son solo categorías neutrales que describen el estado en el que se encuentra una persona en relación con el sistema de escritura de su sociedad, sino también son etiquetas que imprimen una marcada condición de superioridad o inferioridad, ventaja o desventaja frente a la posibilidad de desenvolverse plenamente como ser humano en un mundo letrado. Es en la década de 1980, como menciona Zavala et al. (2004), que surge otra línea de pensamiento que cuestionó la visión polarizada entre los conceptos letrado/iletrado.

Estos estudios se caracterizaron por reconocer el carácter parcial con el que se realizaron investigaciones sobre la adquisición y usos de la lengua. En ese sentido, Scribner y Cole (1981) identificaron problemas metodológicos relevantes en muchos de los estudios que sustentaban el enfoque de la Gran División, debido a que en estas aproximaciones se consideraba la literacidad únicamente como la habilidad comunicativa desarrollada en el ámbito formal de la escolarización excluyendo los usos de la lengua escrita fuera de este contexto (Zavala et. al, 2004). Asimismo, Gee (1986) sostiene que muchas de las tareas para medir capacidades cognitivas en estos estudios son de hecho pruebas que evalúan solo la habilidad verbal de una forma determinada de literacidad o de uso de lenguaje.

Para comprender mejor la diferencia entre un enfoque enmarcado en la Gran División y las investigaciones de los NEL, Street (1993) propone dos modelos, el autónomo y el ideológico, respectivamente. Los estudios realizados dentro del modelo autónomo conciben la literacidad como un tipo de comunicación autónoma y más evolucionada que presenta con objetividad el mensaje y, de alguna manera, depura el significado de ambigüedad e incrementa su claridad. Además, la literacidad, como cualidad de algunas culturas, permite que los individuos se formen autónomamente, sin la necesidad de una comunidad. El modelo autónomo se ocupa únicamente de las consecuencias de la lectura y la escritura para los procesos individuales y cognitivos. En ese sentido, Street (1993) menciona que:

(...) los teóricos de la educación, de la psicología y lingüística conceptualizaron la literacidad como una constante universal cuya adquisición, una vez superados los problemas individuales mediante la evaluación y la pedagogía, conduce a habilidades cognitivas mayores, a un mejor pensamiento lógico, a la interrogación crítica y a la reflexión autoconsciente. (p.92)

En contraste, el modelo ideológico concibe la literacidad en término de prácticas sociales concretas, como un conjunto de acciones alrededor del lenguaje escrito que se sustentan en los sistemas de creencias y valores de una comunidad. Street (1993) menciona que hace uso del “término ideológico para describir este enfoque, en lugar de otros términos porque indica, de manera bastante explícita, que las prácticas letradas son aspectos no solo de la cultura sino también de estructuras de poder” (p 88). En ese marco, la manera de entender la literacidad no solo implica considerar la existencia de múltiples literacidades, según los aspectos culturales de cada sociedad, sino también considerar las tensiones de poder que existen entre las distintas prácticas letradas. Al respecto, Street (1993) sostiene que:

(...) la literacidad no puede ser estudiada ya como una tecnología neutral, como en el reduccionista modelo “autónomo”, sino que constituye una práctica social e ideológica que incluye aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política: la adquisición de la literacidad implica cuestionamientos a los discursos dominantes (Lewis); cambios en la agenda de la literacidad correcta (Weistein-Shr, Carmetti, Shuman) y luchas por el

poder y posiciones (Rockhill, Probst). En ese sentido, las prácticas letradas están saturadas de ideología. (p.90)

Finalmente, Street (1993) sostiene que adoptar una perspectiva de la literacidad desde el modelo ideológico que describe, no implica de ninguna manera desconocer las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos individuales de la lectura y la escritura, pero considera fundamental comprender estas variables dentro de las totalidades culturales y las estructuras de poder en las cuales se desarrollan.

Por ello, se considera necesario describir las características más relevantes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) en la medida que nos permitirá identificar los aportes que este enfoque propone en la enseñanza de la competencia escrita en Educación Secundaria.

1.3. Características de los Nuevos Estudios de Literacidad

Como se ha mencionado anteriormente, los Nuevos Estudios de Literacidad surgen para problematizar lo que anteriormente se daba por sentado, esto es la definición reductiva y simplificada de la literacidad que equivale a la codificación y decodificación directa de la palabra impresa fuera de su contexto social, al desarrollo de habilidades o aspectos cognitivos que en sí mismos producen pensamiento en el individuo fuera del contexto en el que es usado. Por ello, a partir de la lectura de las investigaciones consideradas como fundacionales de esta nueva perspectiva (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004) se extraen las características clave para enmarcar teóricamente las aproximaciones a la literacidad.

1.3.1. La Literacidad como Práctica Social

Estudios como los de Gee (1986), Street (1991, 1993) y Barton y Hamilton (1998) concuerdan que la literacidad es un conjunto de prácticas discursivas o lo que la gente hace con la lengua escrita. Estas prácticas letradas o discursivas “están ligadas a visiones del mundo específicas de determinados grupos sociales culturales” (Gee, 1986, p.24). Por ello, los estudios que asumen esta perspectiva “parten del supuesto de que entender la literacidad requiere el estudio detallado y profundo de las prácticas reales en diferentes escenarios culturales” (Street, 1993, p.82).

De esta conceptualización se desprende que existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida (Barton y Hamilton, 1998); sin embargo, estas múltiples literacidades no conviven de manera estática, una al lado de la otra, sino que, como bien menciona Zavala et al. (2004), están “entretejidas en la estructura social y que en sus usos también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida política, social e institucional” (p.9).

Entonces, si la literacidad es entendida como las prácticas sociales que las personas realizan alrededor de los textos, se entiende que existe más de una literacidad. Y si estas literacidades, o maneras en las que utilizamos el texto en contextos específicos, en un marco cultural y social determinado, se desarrollan relaciones de poder, tensiones e inequidades, es importante concluir que “algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras” (Barton y Hamilton, 1998, p. 113). En ese sentido, es relevante considerar el aspecto ideológico que implica concebir la literacidad como una práctica social situada en un contexto sociocultural específico.

1.3.2. La Literacidad Profundamente Ideologizada

La literacidad, al construirse en relación con otros se crea desde los sistemas de creencias y valores de los individuos que pertenecen a una sociedad o cultura específica. Además, como es claro, las sociedades se organizan en instituciones y grupos sociales que se diferencian unos de otros de manera jerárquica. Si bien existen múltiples literacidades, como mencionan Barton y Hamilton (1998), hay algunas que, por características históricas y sociales, se posicionan por encima de otras como sucede con los grupos sociales. De acuerdo a ello, la literacidad o los modos en los que hacemos algo con la lengua escrita cobra distintos significados y efectos dependiendo del tipo de uso que se dé al lenguaje escrito, el contexto en el que se utilice. Gee (1986) al referir a la literacidad de los textos ensayísticos como prácticas de escritura que privilegian de manera global la cultura occidental, menciona que “forman parte de una “armazón de conceptos, convenciones y prácticas” que privilegia una formación social como si fuera natural o universal o, por lo menos, el punto final de una progresión normal de desarrollo de destrezas cognitivas” (p. 38).

Por consiguiente, considerar la literacidad como un producto y proceso profundamente ideológico permite reflexionar sobre las políticas sociales o educativas que, implícitamente, asumen cierto tipo de literacidades como las correctas, invisibilizando o marginando otro tipo de prácticas letradas. Se considera relevante este aspecto debido a que podría incidir sustancialmente en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la literacidad.

1.3.3. La Literacidad y su Capacidad para Transformar Identidades

Al considerar que las prácticas letradas son las literacidades que expresan la ideología de cada individuo y cultura en particular, también se puede decir que expresan y construyen las identidades de las personas. Como menciona Gee (1986) “estas prácticas están íntegramente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica” por lo tanto, “un cambio de estas prácticas es un cambio de identidad” (p. 24). Al entender la literacidad como un producto ideologizado que expresa también las relaciones de poder e impone un tipo de literacidad como correcta, como se ha descrito, reluce la postura de Gee (1986), quien sostiene que, “la apropiación de este tipo de literacidad (la de la cultura hegemónica) no es simplemente un asunto de aprender una nueva tecnología sino que implica la asociación de valores, prácticas sociales y modos de conocer”(p.40) que podrían entrar en conflicto con los de los grupos que no pertenecen a la cultura hegemónica.

La idea de que la literacidad puede transformar identidades, desde la perspectiva de Gee (1986), es sumamente importante ya que da cuenta del impacto que las relaciones de poder ejercen sobre procesos o situaciones consideradas como neutrales, tal es el caso de la educación o escolarización formal. Al respecto, Gee (1986) menciona que:

Al aprender nuevas prácticas discursivas, un alumno participa de este conjunto de valores y normas de esta visión del mundo. Además, al adquirir un nuevo conjunto de prácticas discursivas, un alumno puede estar adquiriendo una nueva identidad, una que en varios puntos puede entrar en conflicto con la actualización y socialización inicial del alumno. (p. 50)

Es así que los NEL se aproximan a la literacidad desde una perspectiva interdisciplinaria, utilizando métodos como la etnografía para analizar las prácticas letradas y, de esa manera, reflexionar sobre el impacto que genera en

las comunidades y en los diversos ámbitos en los que se utiliza el lenguaje escrito. Los NEL, antes que proponer un concepto o una definición determinante sobre lo que implica la literacidad, construyen un marco teórico que permite estudiar las prácticas letradas con una visión amplia y compleja. Desde los inicios de esta nueva mirada hasta la actualidad, han surgido distintos enfoques o aproximaciones a las prácticas letradas, haciendo énfasis en contextos culturales específicos; considerando, por ejemplo, los recursos o soportes digitales contemporáneos y sus efectos en la literacidad (Lankshear y Knobel, 2008) o integrando otras teorías que conversan con la mirada sociocultural como son los estudios culturales o los estudios de decoloniales (Hernández-Zamora, 2019).

Al respecto, Aterosi y Eisner (2021) sostienen que los NEL evidencian los supuestos culturales e ideológicos que subyacen a una práctica histórica y socialmente localizada “que excluye a amplios sectores de la población y ello conlleva a una estructuración de identidades “deficitarias” para quienes no se desempeñan exitosamente en relación con las prácticas de escritura (y lectura) hegemónicas” (p.17). También comentan los aportes de otros estudios que comparten esta crítica con los NEL, como son los estudios en el ámbito de la psicología sociocultural. Según estos autores, la línea de investigación sostiene que el género textual, entendido como los distintos tipos de texto según ciertas características, no son “categorías lingüísticas definidas por una disposición de rasgos textuales, sino como categoría sociopsicológica que las personas usan para construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas” (Bazerman, 1988, citado por Aterosi y Eisner, 2021, p. 18)

Por otro lado, se rescatan los estudios desde la sociolingüística de la escritura; estos asumen que el proceso de construcción identitaria no se encuentra dada en el autor si no que se negocia o construye la propia identidad en los escritos, así se entiende la “escritura como un espacio donde se realizan identidades performativamente y se remite a identidades ya consolidadas para reactualizarlas o subvertirlas” (p.19). Finalmente, Aterosi y Eisner (2021) hacen mención a:

(...) los estudios de nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2003) y de multiliteracidades (Cope y Kalantzis, 2000, 2015; The New London Group,

1996), ambos en diálogo con los trabajos sobre multimodalidad (Jewitt, 2005; Kress y Van Leeuwen, 1990; Kress, 2010). El uso del plural en literacidades, así como el del prefijo multi-, enfatiza que existe más de un modelo de escritura y lectura, más de un modo verbal y más de una identidad: son muchas y diferentes las literacidades y los modos –visual, gráfico, sonoro, verbal (tanto oral como escrito)– que pueden confluir en la construcción de sentido y son muchas las inscripciones identitarias posibles. (p.19)

De esa manera, se evidencia las múltiples líneas de investigación que surgen a partir del enfoque de los NEL, en el cual se entiende la literacidad como aquello que se hace alrededor de los textos escritos, que implica relacionarse con los demás desde una posición ideológica y que esta relación dinámica es el escenario en el cual se van construyendo las identidades de los individuos que participan en los eventos letrados.

Por ello, es importante destacar la exposición de la evolución del concepto de alfabetización al de literacidad en un inicio, para luego explorar los supuestos teóricos que originan los Nuevos Estudios de Literacidad. Es en este sentido, que tanto Zavala (2004) como Cassany y Castellá (2011) y Magadán (2021) han optado por utilizar el término *literacidad* en vez de *alfabetización* debido a que este último, como se ha desarrollado en el presente capítulo, está asociado a una visión restringida del uso de la lengua escrita; y, además, el vocablo *alfabetización* “está vinculado a términos negativos (como el de analfabeto y el de analfabetismo) fuertemente cargados de una ideología oficial que los asocia con falta de progreso en el nivel social y como falta de inteligencia en el nivel cognitivo” (Zavala, 2004, p. 10).

En ese sentido, se resalta el impacto que cobra la literacidad en el contexto latinoamericano; pues la discriminación de los sistemas de comunicación de las poblaciones originarias de Latinoamérica no es solo una discriminación de sus idiomas, sino también de sus valores y creencias (Zavala et. al., 2004). Desde esta perspectiva, las institucionales que representan a los ciudadanos tienen el deber de redefinir los supuestos que se encuentran implícitos en las prácticas letradas que promueven. Con esa mirada, se podría superar las perspectivas meramente técnicas que suelen adoptar las políticas educativas en relación con las mejoras en la calidad de la enseñanza.

Capítulo 2. Aportes de los Estudios de Literacidad en la Enseñanza de la Escritura en la Educación Secundaria

A lo largo del segundo capítulo se identifican los aportes de los estudios sobre literacidad en la Educación Secundaria. Este capítulo consta de dos apartados, el primero presenta de manera concisa los estudios de literacidad en el contexto de la educación Superior, Inicial y Primaria; esto debido a que las investigaciones sobre este enfoque se han desarrollado con mayor extensión en los niveles mencionados. El segundo apartado desarrolla a detalle los aportes que los estudios de literacidad proponen en la enseñanza de la escritura en la Educación Secundaria.

Como se ha venido enfatizando, se entiende por estudios de literacidad a aquellas investigaciones que buscan analizar las prácticas letradas desde el enfoque teórico-metodológico propuesto por los NEL, habiendo podido integrar otros enfoques afines.

2.1. Aportes de los Estudios de Literacidad en el contexto educativo

Antes de presentar los esfuerzos por precisar algunos de los aportes de este enfoque en el nivel académico Superior, Primaria e Inicial, se considera relevante definir ciertos términos que serán útiles para presentar los hallazgos en las distintas fuentes sobre estudios de literacidad.

2.1.1. Definición de conceptos de literacidad en el contexto educativo

En la Tabla 1, se definen los conceptos que permiten comprender de manera más clara los aportes de los estudios sobre la literacidad en el contexto educativo.

Tabla 1

Conceptos de literacidad en el contexto educativo

Conceptos relacionados con la literacidad en el contexto educativo	Descripción
Literacidad escolar	<p>Se consideran como todas las prácticas letradas que tengan como objetivo desarrollar la literacidad en los y las estudiantes. Considérese tanto los métodos o estrategias para alfabetizar, los soportes materiales escogidos, así como las relaciones que surgen a partir de las propuestas pedagógicas en torno a los textos. (Kleiman, 2021)</p> <p>Este término también podría suponer que la literacidad escolar promueve, en su versión institucional (por ejemplo, a través del currículo), la literacidad de la cultura hegemónica. (Street, 1996)</p>
Alfabetización académica	<p>Implica incorporar, dentro del currículo de las universidades, el acompañamiento pedagógico de los y las estudiantes en la creación de identidades que les garantice ser miembros activos en sus respectivas comunidades profesionales. Además, insta a la comunidad académica a reflexionar sobre el impacto que la adquisición de prácticas letradas en el ámbito académico ejerce en la identidad de los y las estudiantes. (Castelló, 2014)</p>
Literacidad crítica	<p>Pretende introducir cambios en la sociedad, promoviendo la inclusión social de grupos marginalizados, a partir de “la ampliación del alcance de las identidades sociales, en las cuales las personas se pueden transformar”. El alumno aprende la lengua (materna y/o extranjera) para transformarse a sí mismo y a su sociedad, si lo considerase oportuno. (Machado y Modesto, 2011)</p>
Literacidad vernácula	<p>Hacen referencia a las prácticas letradas que no cumplen con los estándares uniformes e inflexibles de las instituciones como la escuela. Además, son informales, son aprendidas en la vida cotidiana y son generadas por las personas; aun así, se encuentran bajo presiones y normas (Tapia, 2019). En la misma línea, Barton y Hamilton (1998) utilizan este término para referirse a aquellas literacidades que no forman parte de las literacidades dominantes.</p>
Literacidades digitales	<p>Son un emblema de la gran cantidad de prácticas sociales y formas de participar en la creación de sentido, mediadas por textos que son producidos, recibidos, distribuidos, intercambiados, etc., a través de la codificación digital (Lankshear y Knobel, 2008b, citado en Magadán, 2021)</p>

Cada concepto descrito implica una aproximación particular a las prácticas letradas en el contexto educativo que amplían y desarrollan la literacidad. Todas estas perspectivas se encuentran alineadas a los principios o características del marco teórico propuesto por los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL). Cada aproximación considera que la adquisición de la lengua escrita o su aprendizaje debe ser estudiado como práctica social; algunos de ellos enfatizan el impacto de la literacidad en la identidad y el carácter ideológico que conlleva su uso como la Literacidad Crítica o la Alfabetización Académica. Otros, como la Literacidad Escolar, Literacidad Vernácula o las Literacidades Digitales priorizan sus estudios en los usos de prácticas letradas en contextos específicos.

2.1.2. Aportes de los Estudios sobre Literacidad en Educación Superior

A continuación, se presentan algunos estudios sobre la enseñanza de la literacidad en el contexto académico de la educación superior que parten de la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad con el fin de identificar los aportes que este enfoque ha brindado.

Chois-Lenis, Guerrero- Jiménez y Brambila-Limón (2020), en su estudio documental sobre prácticas de enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado, sostienen que uno de los grandes problemas que afronta este nivel educativo en Latinoamérica, ya sea en especialización, doctorado o maestría, es la alta tasa de deserción. Identifican que el factor que podría estar obstaculizando la continuidad o titulación de posgrado es la escritura o elaboración de tesis. De esa manera, posicionan la escritura como un tema relevante al investigar aspectos de la educación académica. La investigación que realiza parte de la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad que “comprende la escritura como una práctica social e históricamente situada, así como estrechamente articulada con otras, como la lectura, la conversación y la acción sobre los textos escritos conocidas como prácticas de literacidad” (Chois-Lenis, et al., 2020, p. 538). En esa misma línea, señalan que, desde los NEL, se esperaría que la enseñanza de la escritura en posgrado genere espacios en los cuales los estudiantes puedan participar en prácticas de literacidad requeridas y utilizadas en las comunidades disciplinares a las que desean incorporarse.

Identifican además que, insertar la enseñanza de la revisión entre pares de los textos escritos es relevante en la medida que “es parte de una práctica social característica del mundo científico al que se espera que los tesisistas se incorporen” (Carlino, 2005b, citado en Chois-Lenis, et. al., 2020, p. 542). Por otro lado, Carlino (2019) propone el uso del diario de tesis; al respecto, sostiene que esta práctica “permite registrar los sentimientos y las tareas implicados en la elaboración de este tipo de trabajo, como una herramienta para comprender la sinuosidad del camino y las emociones inherentes al mismo autor” (Chois-Lenis, et. al, 2020, p. 545). En relación con los agentes que guían la escritura de textos académicos los autores destacan que, en la gran mayoría de experiencias analizadas, son expertos en escritura y no los expertos en las disciplinas específicas los que lideran el acompañamiento del proceso de elaboración de textos académicos.

En la revisión teórica de Montes y López (2017) de investigaciones sobre didáctica de la literacidad en el marco de diversas perspectivas teóricas como los NEL, las autoras entienden la literacidad como la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, el reconocimiento de las reglas que gobiernan la escritura y las convenciones del texto. También hacen referencia a los conocimientos de los géneros discursivos para comprender los roles que juegan los individuos en la comunicación mediada por el texto, así como el análisis de las identidades y estatus que caracterizan y construyen las idiosincrasias de los miembros de una comunidad a través de la escritura.

Montes y López (2017) hacen una distinción relevante entre alfabetización disciplinar y literacidad disciplinar, estableciendo que el primer término hace referencia a las acciones que los docentes realizan para promover que los estudiantes se inserten en la comunidad disciplinar y, el segundo término implica las prácticas sociales en torno a los textos que se construyen en un contexto disciplinar específico. Es así que “el tipo de formación que busca la alfabetización disciplinar no se limita a un conocimiento mecánico de prácticas específicas, sino que pretende lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar” (p.166).

Entre los aportes que se identifican en el estudio de Montes y López (2017) destaca la importancia de “proponer que los estudiantes participen en las actividades que realizan los expertos de una disciplina en lugar de limitarse a aprender los resultados de esas actividades” (p.166). En ese sentido, el acercamiento metodológico pide conocer las literacidades que desarrollan los expertos para poder plantear prácticas similares en el aprendizaje de los estudiantes.

La revisión de estas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano provee de evidencia sobre los aportes que han sido permitidos desde la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad. Por un lado, se sostiene que considerar la enseñanza de la literacidad desde una mirada del aprendizaje y uso de la lengua escrita como práctica social permite incorporar estrategias como la revisión entre pares, el uso del diario de tesis para identificar aspectos emocionales por los que pasan los estudiantes al momento de realizar esta ardua tarea; así como incluir en el acompañamiento de la tarea escritural a expertos de las disciplinas específicas sobre las cuales se escriben las tesis. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de incorporar en el aula estrategias que son utilizadas por expertos al momento de desempeñarse como profesionales en sus respectivas disciplinas. Todo esto con el fin de promover que los estudiantes logren construir identidades que les permitan participar como miembros de las comunidades académicas a las que aspiran pertenecer.

2.1.3. Aportes de los Estudios de Literacidad en la Educación Inicial y Primaria

En ámbito de la educación inicial, la investigación cualitativa de Jiménez, Riquelme, y Londoño (2019) sobre las prácticas de literacidad asociadas a la promoción del pensamiento crítico, proponen incluir como un factor relevante las concepciones de los docentes. En sus conclusiones, los autores exponen que se halla “un predominio de procesos de lectura y escritura fundamentalmente individuales y enfocados en la decodificación de grafemas” (p.128) y que, desde la percepción de los docentes, estos son conscientes de la deficiencia de sus prácticas pedagógicas para fomentar prácticas de literacidad en sus estudiantes. En ese sentido, destacan la necesidad de actualizar la formación inicial docente considerando nuevas perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje de lo escrito.

La tesis doctoral de Peña (2017) se cuestiona ¿cómo promover prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en estudiantes de Primaria? lo que le permite identificar estrategias que favorecen este tipo de prácticas. La metodología utilizada es de enfoque mixto pues recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos. Peña realiza el estudio en dos colegios de la ciudad de Santiago de Chile que le permitirán aplicar encuestas a padres de familia para conocer las percepciones de uso de los recursos comunicativos verbales y, además incluye la recolección de información a través de la observación de aula no participante. Se logró identificar que los componentes más importantes en el desarrollo de la literacidad es la exposición e interacción de los estudiantes en ambientes letrados en lo que tanto los estudiantes como sus padres y docentes interactúan en distintos niveles con los textos. Otro componente que favorece la literacidad es el de considerar los conocimientos previos, contextos, intereses y necesidades de cada grupo en el proceso de aprendizaje.

En el estudio de Gonzáles - Rodríguez y Londoño - Vásquez (2019) realizado en un grupo de estudiantes del segundo grado de Educación Primaria se presentan los resultados de una investigación – acción, de tipo cualitativa la cual consistió en la intervención a partir de estrategias pedagógicas para fortalecer los niveles de literacidad en los estudiantes. Dentro de las categorías de base para la investigación, el concepto de literacidad definido por los autores está relacionado con los procesos de comprensión y producción textual entendidos como prácticas socioculturales y lingüísticas; además, se incluyen factores como la influencia de la familia. Si bien se presentaron dificultades en cuanto al involucramiento de las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; en relación con las estrategias pedagógicas propuestas, se concluyó que “cuando se relacionan los textos producidos y las variables lingüísticas con las variables socioculturales, se obtienen mejores resultados, pues los textos son producidos por seres sociales con un desarrollo lingüístico propiciado por su entorno y potenciado por la escuela” (p. 264).

Otra de las investigaciones consultadas que incluyen, dentro de su marco teórico, la perspectiva de la literacidad propuesta por los NEL es el estudio de Tapia (2019), quien analizó las prácticas letradas vernáculas de dos grupos de niños de tercero y sexto de Primaria, desde el enfoque sociocultural y con

base en los aportes de los NEL. En este estudio, conceptualiza el término de literacidad vernácula o prácticas letradas vernáculas por su “heterografía y la construcción de textos sobre la base de recursos locales disponibles; además, no tienen el mismo peso institucional y, por lo mismo, cuando se mueven a otros espacios sociales o geográficos, pierden la voz” (Blommaert, 2008, p.11 citado en Tapia, 2019, p.157). La autora considera como premisa del estudio que “es necesario vincular las prácticas letradas vernáculas con las prácticas institucionales promovidas por la escuela entre los niños, si se quiere lograr una mayor inclusión en las aulas y la apropiación de los conocimientos para comunicarse por escrito” (p. 157).

El estudio de Tapia (2019) sostiene que desde la escuela “se puede aislar y concentrar a los niños en lo pedagógico, como si pudiera separarse de los demás ámbitos de su vida” (p.59). Esto, genera una problemática, en la medida que para los niños no existe una distinción clara entre las prácticas letradas escolares (tareas, exámenes) y las que generaban fuera del ámbito escolar. Como parte de las reflexiones que suscitó la investigación, la autora se realiza preguntas en torno a la posibilidad de que estas prácticas vernáculas sean tomadas en cuenta por los docentes, no solo como traslados para recrear actividades que imiten los contextos cotidianos sino como evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Las investigaciones comentadas en esta sección, brindan evidencia de algunos de los aportes posibles en el contexto educativo de la básica regular, desde la perspectiva de los NEL. Se considera relevante la manera en la que esta nueva mirada puede repercutir en distintos aspectos de la enseñanza; desde transformar la mirada con la que el docente propone la enseñanza, ya sea incluyendo, por ejemplo, variables socioculturales del contexto de los estudiantes en sus aulas; así como valorar las prácticas letradas ya existentes en los que los estudiantes producen y participan al margen de la educación formal.

En relación con los estudios en Educación Secundaria, desde la perspectiva teórica de los NEL, estos serán abordados en el siguiente apartado del presente capítulo, resaltando los aportes específicos en la enseñanza del proceso escritural. Se considera relevante enfocar la investigación en este nivel de la Básica Regular, debido a que, como mencionan Roni y Carlino (2014) “las

situaciones de lectura y escritura han sido investigadas con preponderancia en la escuela primaria y en el nivel superior pero que el nivel secundario es uno de los menos estudiados” (p. 230).

2.2. Aportes en la Enseñanza de la Escritura en la Educación Secundaria

En este apartado se analizan distintas investigaciones realizadas en el nivel de Educación Secundaria, relacionadas a la enseñanza de la escritura partiendo del enfoque de los estudios de literacidad. Desde esta perspectiva sociocultural, la escritura es concebida como una práctica social lo cual permite comprender la enseñanza de esta competencia considerando elementos que desde la psicolingüística no se habían tenido en cuenta. Los aportes hallados se describen en relación a la necesidad de tener en cuenta las prácticas de literacidad vernáculas (no escolares) en la enseñanza de la competencia escrita; considerar la práctica de escritura y los escritos de los estudiantes como espacios en los que construyen sus identidades y, finalmente, la importancia de que, en la escuela secundaria, cada área desarrolle la escritura según las características de los géneros textuales que se utilizan en sus materias debido a que cada disciplina a la que se quiere aproximar al estudiante, está constituida por prácticas letradas específicas.

2.2.1. Inclusión de Prácticas Vernáculas de Escritura en las Aulas

Se entiende como prácticas vernáculas de literacidad a aquellas prácticas letradas que no cumplen con los estándares uniformes e inflexibles de las instituciones como la escuela (literacidad escolar). Además, son informales, son aprendidas en la vida cotidiana y son generadas por las personas; aun así, se encuentran bajo presiones y normas (Tapia, E. 2019). Asimismo, Barton y Hamilton (1998) utilizan este término para referirse a aquellas literacidades que no forman parte de las literacidades dominantes o hegemónicas.

El propósito de este apartado es identificar los aportes de las investigaciones de literacidad en la enseñanza de la escritura en el nivel de Educación Secundaria, destacando aquellos que se considera necesario analizar y tomar en cuenta en la enseñanza escolar, como lo son las prácticas vernáculas de escritura que los estudiantes desarrollan en su vida cotidiana.

Según Kleiman (2021) la inclusión de prácticas de escritura no escolares en las prácticas tradicionales favorece el acceso a la cultura letrada de los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de comunidades vulnerables que socialmente se encuentran al margen de las prácticas letradas legitimadas por el poder hegemónico. Una de las líneas de investigación de Kleiman se centra en el desarrollo, análisis y documentación de propuestas de enseñanza a las que hace referencia como proyectos de literacidad. Una de las características más importantes de estos proyectos es que el eje de la planificación curricular “no contenidos gramaticales, tipos de texto o géneros, sino prácticas de literacidad de la vida social significativas desde el punto de vista de los estudiantes y su comunidad” (p.68).

Los proyectos de literacidad implican conocer las prácticas de literacidad de los grupos tradicionalmente excluidos y de esa manera generar un puente entre estas prácticas vernáculas y las prácticas letradas escolares. En el devenir de esta labor se propone la reflexión por parte de la comunidad educativa así como de los mismos estudiantes, pues no se trata de utilizar las prácticas vernáculas como recursos pedagógicos accesorios sino de ir reconstruyendo prácticas escolares más justas que aumenten las posibilidades de que estudiantes provenientes de una tradición de analfabetismo o fracaso escolar, por ejemplo, puedan tener un acceso a lo letrado sin que eso anule o invalide sus identidades como sujetos que desarrollan prácticas de literacidad a pesar de la escuela. Como menciona Kleiman, “el elemento clave es la escritura para la vida social” (p.69).

Sobre la literacidad escolar, Bunzen (2009) sostiene que, usualmente, la perspectiva de la enseñanza de la escritura se limita a especificaciones didáctico- metodológicas, por lo que las prácticas letradas (aquello que hacen los estudiantes con los textos como escribir o leer) son consideradas secundarias. (Bunzen, 2009, en Kleiman, 2021). Si bien, según lo anterior, la enseñanza de la escritura se centra en aspectos más técnicos, esto no implica que en sí misma la literacidad escolar no esté “entroncada en una perspectiva sociocultura de la literacidad” (Kleiman, 2021, p. 71).

Para dilucidar estos aspectos, Kleiman (2021) sugiere un abordaje antropológico a través de la observación etnográfica, característica de los

estudios de literacidad. Desde esta metodología los docentes podrían identificar qué prácticas de literacidad vienen desarrollando sus estudiantes fuera del aula, más allá de lo que el propio docente plantea como actividades en sus planificaciones. Los proyectos de literacidad propuestos por el grupo de estudios que dirige la autora requieren “un movimiento pedagógico que va desde la práctica social hacia el contenido” (p.73). Por ejemplo, la docente debe observar qué es lo que le interesa al grupo en general; las actividades tienen como fin desarrollar la literacidad en los estudiantes mientras que los objetivos y contenidos son los mismos planteados en el currículo. Es a partir de identificar qué le interesa al grupo de estudiantes y de proponer prácticas letradas que ellos ya vienen desarrollando que se logra incorporar, gradualmente, algunas actividades de escritura que retengan esas prácticas. Respecto a lo que sucede en el nivel secundario con esta propuesta, Kleiman (2021) sostiene que podría ser más complejo en la medida que los requisitos y demandas curriculares aumentan.

La autora rescata la experiencia analizada por Cunha (2010) sobre un proyecto de literacidad con estudiantes de primer y segundo grado de Educación Secundaria. El proyecto consistió en la producción de un periódico escolar que si bien dio paso a que se pudiese profundizar en el género *artículo de opinión*, los estudiantes no se limitaron a reconocer la estructura del texto en cuestión si no que su producción también llevó a que se desarrollen simultáneamente otros géneros debido a que el problema real de la vida escolar lo exigió.

Asimismo, Lankshear y Knobel (2010), en su libro titulado *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*, comentan una propuesta pedagógica denominada *Escuelas productoras de saber*, la cual sugiere la utilización productiva de tecnologías de la información. Se plantea que “las escuelas que sigan este modelo comiencen a desarrollar relaciones nuevas e interesantes con grupos pertenecientes a sus comunidades locales, participando en procesos que generan productos valorados por los miembros de su comunidad” (p. 201). Esta propuesta pedagógica de literacidad en las escuelas difumina los límites entre las prácticas letradas escolares y las prácticas letradas para la vida permitiendo que los estudiantes consideren como significativo su aprendizaje.

En este punto se considera relevante exponer lo que Lankshear y Knobel (2010) consideran *Nuevos alfabetismos* y su relación con el uso de tecnologías. Como se puede observar, las nuevas prácticas de literacidad mediadas por recursos semióticos como son el celular, las aplicaciones y programas web, entre otros, implican, según los autores, un profundo cambio en cómo se conciben las prácticas de literacidad en las que participan los estudiantes hoy en día; prácticas que no se consideran en su debida magnitud en las propuestas pedagógicas para el desarrollo de la escritura.

Desde una perspectiva sociocultural, los alfabetismos o prácticas de literacidad son entendidas desde lo que los investigadores como Gee, Barton, Street y Hamilton, entre otros, sostienen como prácticas sociales que se desarrollan en contextos culturales e históricos determinados. En ese sentido, para Lankshear y Knobel (2010), leer y escribir no son lo mismo en una cultura del fanzine, escribir en los chats de mensajería instantánea o en foros sobre videojuegos. Según los autores, estos distintos contextos mediados por la tecnología tienen consecuencias importantes en la enseñanza de la literacidad y por consiguiente en la enseñanza de la escritura, debido a que las maneras y modos en los que escriben las personas están relacionadas a distintas facetas del quehacer en la vida:

Desde una perspectiva sociocultural, es imposible separar de las prácticas sociales mediadas por el texto los “elementos” relacionados con la lectura o la escritura y tratarlos independientemente de los elementos “no impresos”, como los valores y los gestos, el contexto y el significado, las acciones y los objetos, el habla y la interacción, las herramientas y los espacios. Los “elementos del alfabetismo” no existen aparte de las prácticas sociales en las que se incluyen y en las que se adquieren. Si, en cierto sentido trivial, puede decirse que existen (por ej., como código), no significan nada. Por tanto, no pueden enseñarse ni aprenderse significativamente separados del resto de la práctica. (Gee, 1996, citado en Lankshear y Knobel, 2010, p. 28)

Considerando esta premisa, los autores presentan una crítica sobre cómo se desarrollan la literacidad en la escuela. Desde la entrada de las tecnologías digitales, las prácticas letradas se han visto resignificadas no solo en el ámbito técnico u operativo sino también en la mentalidad de quien las utiliza. Esto se

entiende en la medida que el uso de la Internet o de medios digitales para comunicarse, no solo ha modificado el recurso semiótico, sino también la práctica misma en sí. La crítica a la literacidad que se promueve desde las escuelas reside en que la manera de abordar las prácticas de literacidad digitales sigue marcada por las pautas de las prácticas letradas convencionales alrededor de los textos impresos.

Para demostrar la profunda implicancia de estos nuevos alfabetismos Lankshear y Knobel (2010) describen dos tipos de mentalidad: la primera entiende el mundo de hoy similar al de antes de que aparecieran las tecnologías digitales; considera los recursos tecnológicos en la medida que las actividades que antes se realizaban de manera rudimentaria, por ejemplo, escribir en papel, se pueden hacer de manera más sofisticada. Este tipo de mentalidad tiende a utilizar los recursos tecnológicos de la misma manera que utilizaba los recursos materiales, por ejemplo, la búsqueda de información desde un navegador equiparado a la búsqueda de información en un libro solo que de manera más rápida y, tal vez, efectiva. Desde esta mentalidad la construcción del conocimiento es individual, se aprecia prioritariamente la pericia y el valor de la autoridad quien enuncia el saber y el conocimiento es entendido como una mercancía culminada.

Por otro lado, la segunda mentalidad asume que el mundo contemporáneo es diferente, debido a que las prácticas letradas digitales permiten que la construcción del conocimiento se dé de manera colectiva siendo la práctica misma relacional y por ello participativa; tanto los textos como la información cambian continuamente; por lo que se valora lo colectivo sobre lo individual. En ese sentido, los autores sostienen que la mentalidad con la que la escuela aborda la enseñanza de la literacidad pertenece a la primera mentalidad descrita ya que pretende incluir recursos tecnológicos como la Internet, pero solo como instrumento, sin modificar sustancialmente la práctica letrada que propone. Por el contrario, las prácticas letradas de los estudiantes en la actualidad implican actuar desde la segunda mentalidad descrita. En ese sentido, los autores encuentran una problemática relevante puesto que los estudiantes están en un conflicto entre las literacidades digitales que desarrollan fuera del aula y dentro de ella. Lanksheare y Knobel (2010) señalan al respecto:

(...) la consecuencia educativa importante es que las respuestas de tipo físico al uso de Internet en las escuelas acaban siendo o bien eliminarlo, porque no puede garantizarse la seguridad, o dar unas oportunidades controladas de utilizar Internet, por ello los alumnos sufren una doble pérdida: adquieren una visión distorsionada de Internet y, al mismo tiempo, pierden oportunidades de aprender a mantener su propia seguridad. (...) A menudo, las escuelas se ven atrapadas aquí y tienden inevitablemente a abrazar la opción más segura, porque para que los docentes desempeñen un papel educativo que ayude verdaderamente a los jóvenes a asumir la responsabilidad moral de su actividad en Internet, los mismos docentes tienen que “conocer su Internet” y, en gran medida, todavía no lo han conseguido. (p. 52)

Se considera especialmente relevante el análisis que realizan los autores ya que, en el ámbito de la enseñanza de la escritura, no bastaría con que los docentes planteen el desarrollo de prácticas de literacidad incluyendo las tecnologías digitales como simples recursos que sustituyen los medios impresos; además, escribir en la era tecnológica implica aspectos de publicación de información que tienen consecuencias complejas en el aspecto social de una comunidad letrada.

En consonancia con lo establecido por Lankshear y Knobel (2010) estudios como los de López- Bonilla (2019) y Kiss y Mizusawa (2018) sostienen que lo digital en el aula es propuesto solo como objeto tecnológico que no influye en la dinámica del evento letrado de manera significativa. En la investigación de Kiss y Mizusawa (2018) se analizan las prácticas letradas, enfocada en la enseñanza de la escritura en un curso de inglés en Educación Secundaria. Los autores utilizan términos como multiliteracidades básicamente para referirse a las distintas prácticas letradas que hoy en día tienen lugar en el ciberespacio (uso de mensajería instantánea, uso de imágenes para comunicar, entre otros). También se consideran los textos como espacios que combinan distintos recursos semióticos como el video, la imagen, el sonido, entre otros. Es en esta complejidad que los estudiantes desarrollan distintas multiliteracidades, distintas maneras de socializar, y es esta complejidad a la que enfrentan los docentes al momento de promover la competencia escrita en sus estudiantes. Según los autores, los textos multimodales son utilizados solo como objetos lingüísticos en vez de generar una oportunidad para que los estudiantes tomen consciencia de

las características del lenguaje y la comunicación (Kiss y Mizusawa, 2018). Esta desconexión entre las prácticas letradas que los estudiantes desarrollan y la propuesta educativa en las aulas se ve intensificada debido a las evaluaciones estandarizadas que obligan a los docentes a enfocar todos sus esfuerzos para que los estudiantes escriban ciertos tipos de texto de manera técnica.

El estudio de López- Bonilla (2019) busca identificar lo que los jóvenes hacen cuando utilizan la Internet en cibercafés tanto para realizar actividades escolares o actividades con fines personales. El autor sostiene que el giro digital no ha desplazado a los medios impresos; los textos digitales son abordados como contenido que debe ser reproducido en otro medio más tradicional, “la hoja virtual que el dispositivo despliega a través del procesador de palabras, y que posteriormente será impreso y evaluado por el maestro” (p.148). Las dos investigaciones comentadas conversan con lo que Lankshear y Knobel (2010) han descrito como aquella mentalidad que no advierte del profundo cambio que la tecnología digital propiciado en las prácticas de literacidad actuales. Por ello, se considera sumamente importante que, tanto en los lineamientos pedagógicos como en la práctica docente se anime a reflexionar sobre cómo se enseña a escribir a los estudiantes que aprenden a leer y escribir en la era digital.

Según Magadán (2021), para reflexionar sobre las prácticas de escritura que hoy en día desarrollan los estudiantes, es relevante analizar los tipos de textos que se producen. Los objetivos de su investigación son “caracterizar las prácticas de escritura que atraviesan la escuela secundaria que se dan en diferentes espacios y trascienden lo verbal” (p.103); por otro lado, recupera el concepto de figura para entender los distintos modos en los que se comunican hoy en día los estudiantes, por ejemplo, a través de imágenes, audios; por ello, la autora sostiene que escribir es una acción multimodal, social y situada.

Tanto para Madagán (2021) como para Lanksheare y Knobel (2010), los memes son productos siempre cambiantes de una práctica de literacidad que permite identificar la manera en la que se construye el conocimiento a través de la escritura multimodal. Así, el meme es definido como una composición que consta de una imagen o serie de imágenes y de un enunciado verbal; son distribuidos y modificados en comunidades que comparten espacios de afinidad virtual. Madagán (2021) sustenta sus estudios en las investigaciones de

Blommaert (2015) para afirmar que los memes “nos recuerdan que la construcción del significado no es lineal y que no está en manos del emisor, sino en los efectos (performativos) no predecibles que la audiencia puede asignarles: una función específica o la adscripción a una identidad” (p.114). Los memes son considerados textos multimodales en los que se puede percibir claramente cómo funciona actualmente las prácticas letradas de los estudiantes.

Antes, a los docentes les bastaba con que los estudiantes lean información impresa producida por autoridades y, de manera individual, redacten textos que básicamente se ciñan a lo que han leído. Ahora, las relaciones sociales mediadas por el ciberespacio han modificado enormemente las prácticas de literacidad pues los valores que son apreciados por los miembros de comunidades virtuales entran en conflicto con lo anterior.

Este conflicto también ha sido caracterizado por Marín (2018) con el objetivo de identificar, entre otros aspectos, lo que entienden por literacidad los docentes de Educación Secundaria. Al respecto, el autor concuerda con que existe una brecha entre los lenguajes que manejan los estudiantes, el que plantean desarrollar los docentes en el aula y entre lo que los lineamientos curriculares proponen como perfil de egreso. En esa línea, Marín (2018) coincide con Lanksheare y Knobel (2010) al enfatizar la problemática que el encuentro de las nuevas literacidades con la literacidad escolar supone:

El peligro que hoy enfrentan los docentes en la escuela secundaria se refiere a que las prácticas se conviertan en actividades artificiales cuyas finalidades se encuentren centradas en conservar el estatus de la propia institución escolar y de los docentes y no en función de los propósitos comunicativos y sociales de los estudiantes. (p.102)

Finalmente, Marín (2018) concluye que el reto en la actualidad no implica incorporar el concepto de literacidad en la escuela, pues esta se desarrolla dentro y fuera ella. Considera que el cambio o modificación debe ser más sustancial, pues se necesita incorporar el enfoque de la literacidad en el discurso pedagógico. En ese sentido, todas las investigaciones que se han revisado en este apartado han permitido dilucidar el profundo cambio que sugiere comprender las prácticas de escritura desde el enfoque sociocultural, pues estas se han visto transformadas con el uso de las tecnologías digitales. La

introducción de estos recursos no debe entenderse como una mera modificación que afecta solo en el aspecto técnico de la práctica letrada, sino que influye en la manera en la que se construye el pensamiento y se relacionan las personas alrededor de los textos.

2.2.2. Identidad en la Escritura

Al concebir la literacidad como práctica letrada en la que las personas, además de construir conocimiento alrededor de textos escritos, también negocian y generan sus propias identidades, es necesario reconocer este aspecto debido al poder transformador que implica escribir. Como menciona Kleiman (2021), “el volverse letrado es un proceso identitario porque, en una sociedad profundamente dividida por cuestiones sociales, (...) la inserción en la cultura escrita equivale a un proceso de aculturación” (p.69). En ese sentido, las prácticas de escritura son un medio para insertarse en una comunidad que comparte, no solo rasgos textuales, sino también prácticas sociales e ideologías comunes.

En el contexto de la Educación Secundaria, el estudio de Camusso y Lorenzatti (2021), busca evidenciar la complejidad que implica la enseñanza y aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera. Para Ivanic (1998), en la escritura “la identidad letrada de una persona se define a partir de la combinación única que haga del género y las decisiones lingüísticas que tome, por ejemplo, con respecto a qué contenido incluir o qué elemento léxico emplear” (p. 143). Por ello, se considera necesario que la enseñanza de la escritura suponga acompañar al estudiante permitiendo que este se apropie de los recursos de una determinada práctica letrada y pueda expresar su propia voz. Para que un estudiante se apropie de los elementos de una práctica de escritura específica se deben mostrar estos aspectos que la configuran desde una mirada crítica y haciendo evidente que no son normas incuestionables, sino que son convenciones establecidas por una comunidad y por ello pueden ser cuestionadas y modificadas. Por ejemplo, se considera necesario enseñar explícitamente cuál es el sentido de utilizar recursos como las citas en un texto argumentativo pues, muchos estudiantes consideran como un obstáculo citar a otros autores porque no logran entender la importancia de la norma establecida (Ávila, et. al., 2021).

Un camino para lograr legitimar la voz de los estudiantes en sus prácticas de escritura podría ser el de valorar las prácticas vernáculas que ellos vienen desplegando, ya que como sostiene Ávila, et. al., (2021) “los estudiantes que más leen y escriben para fines no necesariamente escolares son también quienes más utilizan la lectura y la escritura de forma autónoma y estratégica como recurso para aprender” (p.16). Esto implica que tomar en cuenta estas prácticas no escolares pueden ser útiles para lograr un mejor aprendizaje de la escritura escolar.

Otra estrategia que se puede incorporar para promover que las prácticas letradas de escritura fomenten la construcción de identidades en los estudiantes es el diálogo continuo y reflexivo entre docente y estudiante sobre lo que se escribirá. El desarrollo de la expresión oral como práctica que favorece la apropiación por parte de los estudiantes es considerada como esencial, debido a que el análisis del conocimiento puede ser discutido y enfrentado con otras opiniones y perspectivas constituyendo un camino más amable y real para luego afrontarse a la tarea de la escritura (Atorresi y Eisner, 2021).

2.2.3. Enseñanza de la Escritura desde las Áreas

En la Educación Secundaria, uno de los objetivos del currículo es que los y las estudiantes puedan profundizar en los distintos contenidos que proponen las áreas. Desde éstas, se muestran distintas formas de conocer y acercarse al mundo y las instituciones educativas deben promover que los diferentes tipos de pensamiento que propone cada disciplina sean desarrollados, hasta cierto grado, durante esta etapa escolar.

La importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje, en cierta medida, especializado, recae en que esta actividad es considerada como una herramienta que puede servir para “la elaboración epistémica y no solo como habilidad para extraer o comunicar conocimientos acabados” (Roni y Carlino, 2014, p. 230). Sin embargo, la enseñanza de la escritura, o el desarrollo de la competencia escrita, parece estar exclusivamente enmarcada en el área de Comunicación. Como mencionan Navarro y Revel (2013), es importante tener en cuenta que la escritura es un medio para transformar conocimientos y por ello es importante que se asuma desde las distintas áreas curriculares.

Las investigaciones que se comentan en esta sección sostienen que el desarrollo de la competencia escrita no debe limitarse al área de Comunicación, considerando que, en parte, la escritura es un recurso epistémico que permite a los estudiantes apropiarse del conocimiento, así como construir sus propias identidades como participantes de prácticas letradas en la disciplina que están estudiando. Además, se argumenta que los textos escritos no son solo objetos que contienen mensajes de información acabados, sino que también expresan las prácticas de literacidad de determinado grupo de personas que se encuentra inscrita en una comunidad académica. Asimismo, es necesario tener en cuenta la noción de género textual que es utilizado en cada disciplina, pues no es lo mismo un artículo de investigación en Humanidades que en Biología.

La propuesta de evidenciar la importancia de la escritura en cada área del nivel de Educación Secundaria tiene su origen en las líneas de investigación y acción pedagógica conocidas como Writing Across the Curriculum (WAC) y Writing in the Disciplines (WID). Si bien estas propuestas surgen, particularmente, en el ámbito de la Educación Superior, se considera relevante notar los esfuerzos de las regiones angloparlantes por incidir en la Educación Secundaria. Es así, que se hace necesario brindar algunos detalles sobre el contexto en el que surgen estos movimientos, así como evidenciar la relación con el enfoque sociocultural de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

Sobre esto, Castelló (2014) menciona que los hechos sociales que permitieron el surgimiento del movimiento WAC implican la masificación del servicio universitario durante la década de 1960. La democratización de la educación consiguió que jóvenes que no provenían de las élites intelectuales y educativas tuviesen acceso a formarse en el nivel universitario por primera vez. Esto también supuso la “constatación y posterior queja por parte de muchos profesores universitarios sobre la falta de preparación de los estudiantes” (p. 347), específicamente, centradas en las dificultades para leer y escribir.

Para atender esta problemática, se resolvió crear cursos de escritura en el primer año de estudios con carácter remedial. Debido a que estos no dieron los resultados esperados se tuvo que complementar con cursos de asistencias más básicas como enseñar habilidades lingüísticas. Aun así, persistieron las dificultades; por ello, la preocupación por apuntar a una mejora determinó lo que

es el pensamiento fundacional del WAC: la necesidad de escribir funcionalmente desde las materias curriculares y no solo que aprendan técnicas generales de gramática o redacción. Más adelante, y desde esta perspectiva surge el movimiento *Writing in the Disciplines (WID)* que tuvo como objetivo la investigación de las formas textuales, los géneros y los discursos que predominan en las distintas disciplinas; en ese sentido, era necesario identificar las particularidades en las que una comunidad disciplinar genera conocimiento alrededor de los textos. Según Castelló (2014), este último enfoque es el que ha configurado el ámbito de investigación de lo que se conoce como *Alfabetización académica*.

Es importante resaltar que las reflexiones que se dan en torno a estas perspectivas rescatan la necesidad de que desde la educación superior se asuma la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en los procesos de escritura como recurso que permite aprender. Asimismo, esta afirmación implica invalidar aquellas ideas, bastante populares en el ámbito educativo, que el déficit que muestran los estudiantes en relación con los estándares de escritura se debe a que no aprendieron a escribir bien en el anterior nivel educativo. En ese sentido, escribir no es considerado como una habilidad estática y transferible a cualquier contexto sino como una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida y que tiene distintas particulares según el contexto social en el que se desarrolle la actividad.

Sobre estas distintas maneras de concebir el acto de escribir Roni y Carlino (2014) en su investigación mencionan lo siguiente:

La primera línea, a la que denominamos “Habilidad elemental”, asume a la lectura y la escritura como capacidades generales, independientes de los contenidos acerca de los cuales tratan, y cuyo aprendizaje se logra en los niveles básicos de enseñanza. Son consideradas habilidades de decodificación y extracción del significado, y de comunicación de información ya adquirida. La segunda línea la designamos como “Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente”, porque reconoce los desafíos que se presentan al leer y escribir en los distintos niveles educativos, pero propone enseñar estrategias de aprendizaje por fuera de los contenidos específicos de cada materia, tales como: guías de razonamiento, prelectura o predicción/anticipación, identificación de la idea principal del párrafo, etc.

También se enseñan aspectos estructurales y generalizables de la escritura académica: cómo se realiza una introducción, una conclusión, un texto descriptivo, uno argumentativo, etc. A diferencia de las dos primeras líneas (habilidades generales), la tercera - "Práctica situada"- las concibe como actividades sociales, en tanto se vinculan con quehaceres propios de ciertas comunidades discursivas, que involucran un proceso interactivo condicionado por el contenido y el contexto en el que se lee o escribe. (p.233)

Las categorías de *Habilidad elemental*, *Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente* y *Práctica situada* recuerdan claramente los modelos propuestos por Street (1993) para comprender las perspectivas sobre lo que implican escribir y leer. En ese sentido, la literacidad o alfabetización desde el modelo autónomo es reducido a un conjunto de habilidades cognitivas que se desarrollan de manera individual en los seres humanos y que no dependen del contexto social en el que se desarrollen; además, considera que aquellas sociedades que han desarrollado la escritura ostentan un tipo de pensamiento más elevado que aquellas sociedades que carecen de este sistema. En contraposición, propone el modelo ideológico desde el cual las prácticas de escritura y lectura son consideradas dentro del contexto social, histórico e ideológico en las que se desarrollan; en ese sentido las prácticas alrededor de los textos están inmersas en las relaciones de poder que caracterizan las sociedades en las que se desarrollan.

Asimismo, Castelló sostiene, desde el enfoque de los NEL, que la literacidad o alfabetización:

(...) una vez adquirida no es una habilidad aplicable a cualquier contexto que requiera el dominio de la palabra escrita, todo lo contrario; dado que las prácticas de escritura y lectura son actividades profundamente sociales, solo es posible entenderlas y familiarizarse con ellas en los contextos sociales específicos en los que estas actividades tienen sentido. En estos contextos hay que tener en cuenta, además, las complejidades ideológicas que acompañan a dichas prácticas, como, por ejemplo, el valor que se otorga a algunos géneros particulares por encima de otros o la preponderancia de algunas de las convenciones de los textos escritos. (p.351)

Si bien las líneas de investigación y propuestas educativas se han modificado en el transcurso del tiempo, como se ha comentado; actualmente, es innegable la presencia de la perspectiva sociocultural cuando se propone abordar el fenómeno de la escritura desde las áreas curriculares en el nivel secundario. Es en ese sentido que parten las propuestas e investigaciones de Navarro y Revel (2021) y Buitrago, Naranjo, Baquero y Mosquera (2016).

En el libro *Escribir para Aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria* Navarro y Revel (2013) pretenden responder preguntas como ¿Quién debe ocuparse de la lectura y la escritura de los estudiantes en la institución educativa? ¿Cómo conceptualizar la lectura y la escritura? ¿Como medios de reproducción del conocimiento o como agentes de transformación cognitiva? ¿Como habilidades generalizables a cualquier dominio disciplinar o como prácticas sociales situadas? Respecto a la última pregunta, sostiene que la escritura no debe ser concebida como una habilidad totalmente generalizable, sino afirmar la dependencia de las prácticas de escritura con respecto a los diversos contextos, por ello, la labor de la escuela secundaria es “de introducir a los estudiantes en los modos de decir de cada disciplina, como un medio de facilitar sus modos de aprendizaje disciplinar” (p.21). Esta conceptualización es compatible con el enfoque de la literacidad desde la perspectiva sociocultural.

Sobre la primera pregunta que se realizan ¿Quién debe ocuparse de la lectura y la escritura de los estudiantes en la institución educativa? los autores abordan la enseñanza de la escritura en el nivel secundaria considerando que la responsabilidad debe ser compartida; sin embargo, sostienen que una dificultad para lograr que la responsabilidad recaiga en todos los docentes del nivel de Secundaria reside en que ni los profesores de otras áreas distintas a la de Comunicación saben enseñar las particularidades de la escritura que se desarrolla en sus áreas temáticas y que los docentes de Comunicación desconocen las singularidades de la escritura que se expone en las demás asignaturas escolares (Navarro y Revel , 2013). Frente a ello, su propuesta implica como alternativa, el trabajo colaborativo entre docentes con el fin de enseñar a los estudiantes cómo se practica la escritura desde las distintas áreas. En ese sentido Navarro y Revel (2013), enfatizan la responsabilidad compartida del equipo docente para desarrollar la competencia de escritura en cada una de

sus áreas; además implica reconocer que las dificultades que se encuentran en los textos de los estudiantes no son enteramente responsabilidades de la instancia escolar previa.

Su propuesta didáctica denominada *El programa de Escritura en la Escuela* implica el desarrollo de un curso de escritura que se dé en el horario designado a las áreas en las que se desarrolla el escrito. De esa manera, el curso de escritura, está liderado tanto por el docente de Lengua de la institución educativa como por los docentes de las áreas que deciden libremente participar en el proyecto. Es interesante mencionar aquí la cualidad institucional que tiene este curso, pues no implica horas extras, fuera de la jornada escolar; asimismo, la participación de los estudiantes es obligatoria ya que forma parte del curso en el que se encuentran desarrollando el texto. El peso de este curso también se constituye en la medida de que el nivel de logro alcanzado sea considerado en la calificación del área específica a la que se hace alusión.

El trabajo colaborativo tiene como objetivo que el docente de escritura – de Comunicación- aprenda sobre las singularidades de las prácticas epistémicas y retóricas de las áreas y, de la misma manera, los docentes de las áreas aprendan sobre las dimensiones de la escritura que pueden incorporar a su práctica pedagógica. El proyecto de escritura desde las áreas que presentan los autores supone una migración progresiva de un curso destinado para atender las prácticas de escritura de algunas áreas a “instalar la curricularización del trabajo con la escritura hacia dentro de todas las áreas de la escuela” (Navarro y Revel, 2013, p. 56). De esa manera, la propuesta pedagógica que plantean los autores permite abordar la problemática a la que se ven enfrentados los estudiantes para apropiarse no solo de los conocimientos, sino también de las formas de razonamiento de las áreas.

Otro aspecto que se considera valioso para este tipo de propuestas pedagógicas desde la escritura señalados por Navarro y Revel (2013) es la distinción entre géneros discursivos y tipos textuales. Esta diferencia reside en que los tipos textuales son considerados:

Formas discursivas elementales, asociables a bases (Werlich, 1975) o secuencias (Adam, 1992) textuales, que sirven para construir textos más complejos. Por ejemplo, la secuencia narrativa ordena hechos

cronológicamente y es usada en la sección “Metodología” del género discursivo artículo de investigación. Por otro lado, pueden entenderse como clasificaciones muy generales y abstractas de textos, asociables a un conjunto acotado de rasgos. (p.45)

Mientras que los géneros discursivos se entienden como *configuraciones sociodiscursivas* que se encuentran en “permanente tensión entre la repetición de rasgos reconocibles y la introducción de rasgos nuevos” (Navarro y Revel, 2013, p.46). Debido a ello, los géneros textuales se construyen socialmente y son históricamente variables.

Como mencionan Navarro y Revel (2013) en sus conclusiones “es evidente que existe una fuerte vinculación entre el grado de manejo de las prácticas letradas escolares y el fracaso escolar de los estudiantes” (p.128). Los autores reflexionan sobre la necesidad de comprender la alfabetización o las prácticas de literacidad como situadas en contextos específicos y, en ese sentido, así como la Educación Primaria se vincula con el objetivo de desarrollar competencias de alfabetización inicial, también debe considerarse desde la Educación Secundaria la necesidad de enseñar explícitamente los discursos y saberes que caracterizan las distintas áreas. Finalmente, los autores concluyen que el reto de los estudiantes para escribir desde las áreas, contribuye a que se pueda “superar el mito de la suprema verdad del lenguaje especializado” (p. 129) entendiendo que los textos que pueden generar realidades de conocimiento de acuerdo a su propia intención.

Por otro lado, el estudio de Buitrago, Naranjo y Baquero (2016) sobre las prácticas de literacidad en la clase de biología en Secundaria concluyen que el acercamiento al estudio del aula y de esa manera de los eventos letrados que se generan permite reconocer cómo se logran los dominios disciplinares, los tipos de procesos que se dan para involucrar a los estudiantes en prácticas de generación de conocimiento en la enseñanza de la ciencia. De lo que se trata es de analizar las prácticas letradas en el aula de biología a través de observaciones de aula y de entrevistas a docentes permite reconocer las concepciones que tienen los docentes acerca del rol de la escritura en la formación del pensamiento científico en sus estudiantes. Estos objetivos de investigación condicen con lo que Castelló (2014) sostiene sobre la importancia de conocer las concepciones

que los docentes tienen sobre lo implica escribir desde las distintas disciplinas para, de esa manera, profundizar en el epistémico de esta en el desarrollo de competencias de su área.

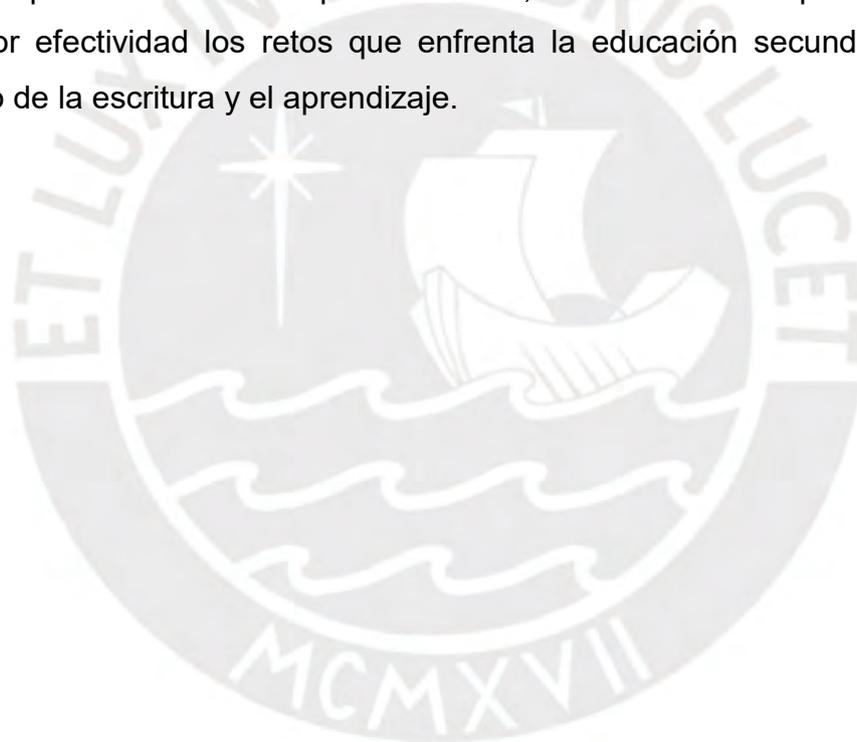
Dentro de sus hallazgos, Buitargo, et al. (2016) dan énfasis al concepto de comunidad discursiva desarrollado por Cassany (2008) que entiende como:

Un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos. Ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos. (Cassany, 2008, en Buitrago, et al., 2016, p. 275)

Al contar con este concepto como categoría el estudio realizado por los autores permite considerar a los actores que participan en los eventos letrados dentro del aula como una comunidad en el sentido descrito. Por ello, Buitrago, et al. (2016) concluyen, respecto a los eventos letrados, que, si bien se identifica que los estudiantes participan activamente a través de intervenciones orales, la búsqueda de información y explicaciones espontáneas en las prácticas de escritura propuestas no contribuyen a que puedan reflexionar sobre el conocimiento que es compartido ya que en estas prácticas prevalece la transcripción y el dictado.

En este apartado, se han expuesto aportes desde una perspectiva que concibe la escritura o la competencia escrita como relevante para la generación de conocimiento en las distintas áreas de la Educación Secundaria. Desde la propuesta pedagógica de Navarro y Revel (2013) se identifica la importancia de

que la responsabilidad de generar espacios de conocimiento y aprendizaje, a través de la escritura, sea compartida por la comunidad educativa para que finalmente los docentes de cada área logren incorporar en su práctica específica el desarrollo de la escritura como herramienta epistémica en el aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, Buitrago, et al. (2016) utiliza el método etnográfico característico de los estudios de literacidad, para brindar descripciones valiosas sobre lo que sucede en las aulas de un área en particular. Estos acercamientos influenciados por el enfoque sociocultural de los estudios de literacidad permiten proponer soluciones desde la premisa de que el acto de enseñar a escribir no debe ser consistir solo como la enseñanza de estrategias cognitivas transferibles a cualquier contexto o género textual, también se debe considerar todos los elementos que intervienen en la práctica social; de esa manera se podrán asumir con mayor efectividad los retos que enfrenta la educación secundaria en el desarrollo de la escritura y el aprendizaje.



Conclusiones

Desde el enfoque sociocultural, que proponen los estudios de literacidad, la competencia escrita no puede ser concebida solo como un conjunto de capacidades o habilidades generalizadas que se desarrollan individualmente en los estudiantes. El proceso de aprender a escribir está determinado por el contexto en el que la acción cobra sentido; es decir, escribir solo se puede entender dentro de una práctica social determinada. Ello implica que, para enseñar a escribir, no basta con compartir estrategias procesuales de redacción o conocer la estructura sintáctica del lenguaje. Es necesario considerar otros elementos como los modos en los que se escribe o se construye conocimiento desde una comunidad específica, las relaciones de poder que están en juego al momento de pronunciarse a través del escrito en determinados contextos.

Los estudios de literacidad resaltan la importancia de reconocer las prácticas de escritura que los estudiantes desarrollan fuera del aula, en contextos no escolares, las que denomina prácticas vernáculas. No solo para utilizarlas como medio de motivación o estrategia para generar involucramiento; sino, también, para legitimar las maneras que los estudiantes generan y se acercan al conocimiento. De especial relevancia es que los docentes reconozcan que, actualmente, los estudiantes son nativos digitales y que tienen valores y formas distintas para conocer el mundo y por ello para referirse sobre él.

Si los textos son considerados productos generados desde las relaciones interpersonales en un contexto específico, entonces en ellos también las personas construyen y redefinen sus identidades. En ese sentido, tomar conciencia de este enfoque exige que las actividades de escritura no tengan como principal objetivo lograr masterizar una estructura textual o demostrar pericia en aspectos ortográficos; es necesario que las prácticas de escritura que se plantean en las aulas permitan que los estudiantes encuentren su propia voz y evidencien su postura respecto a las perspectivas sobre un determinado tema que se quiere compartir en el aula, logrando que se sientan capaces de producir conocimiento y se perciban como autores.

Finalmente, desde este enfoque, la responsabilidad de enseñar a escribir no debe recaer exclusivamente en el docente del área de Comunicación. Si se comprende que cada disciplina o área construye el conocimiento a partir de

prácticas sociales y modos de pensamiento distinto, la escritura también se desarrolla de formas distintas en cada área. Así, los docentes deben explicitar las maneras en las que cada área curricular produce y comparte conocimiento. Este aporte podría incidir de manera significativa en la transición de los estudiantes de la escuela a la Educación Superior; pues, es en ese contexto en el que se evidencia las profundas dificultades que presentan los estudiantes para leer y escribir distintos textos académicos desarrollados en diferentes disciplinas.



Referencias bibliográficas

- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.1712>
- Ávila, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Buitrago, D. M., Naranjo, E. A., Baquero, N. J. C. y Mosquera, E. M. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria/Literacy practices in the middle school biology class. *Enunciación*, 21(2), 272-287. doi: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a07>
- Camusso, P. y Lorenzetti, M. (2021). Construcción de identidad como aprendices de inglés en prácticas de escritura. *Enunciación*, 26, 136-147. <https://doi.org/10.14483/22486798.16088>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Chois-Lenis, P. M., Guerrero-Jiménez, H. I. y Brambila-Limón, R. (2020). Mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(2) <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>.
- Gee, J. (1986). Oralidad y literacidad del pensamiento salvaje. Way with words. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- González-Rodríguez, M. C., y Londoño-Vásquez, D. A. (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. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Jiménez M., Riquelme A., y Londoño, D. (2019). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Educare*, 24, 117-134. https://www.researchgate.net/publication/338754010_Literacidad_como_promocion_del_pensamiento_critico_en_la_Primer_infancia
- Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>.

- Kiss, T. y Mizusawa, K. (2018) Revisiting the Pedagogy of Multiliteracies: Writing Instruction in a Multicultural Context, *Changing English*, 25 (1), 59-68, <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1403283>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula. Ministerio de educación y Ediciones Morata.
- Lina, T. C. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Londoño-Vásquez, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas - Rumbos y sentidos de la comunicación*. 13. 197-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011
- López-Bonilla, G. (2019). Los jóvenes en el cibercafé. Entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades. En Rappoport, S. y Rodríguez, M.S. (coords.), *Calidad de la educación: debates, investigaciones y prácticas*. Dykinson. <https://play.google.com/books/reader?id=xdOfDwAAQBAJ&pg=GBS.PA146&hl=es>
- Machado, A. M., Kátia V. y Festino, C. (2011). Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: brechas e intersecciones. *Matices En Lenguas Extranjeras*, (5), 66-91. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/literacidad-critica-y-enseñanza-comunicativa/docview/1676872957/se-2>
- Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119. <https://doi.org/10.14483/22486798.16801>
- Marín, J. (2018) *Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación*. [Tesis de doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla] <https://hdl.handle.net/20.500.12371/8419>
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para Aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Ñañez, M. y Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33 (84), 791-817 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991028/html/index.html>

- Peña, C. (2017). *Prácticas Pedagógicas Positivas de la Literacidad Emergente*. Tesis FLACSO. Santiago de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/174156/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20positivas%20de%20la%20literacidad%20emergente.pdf?sequence=1>
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En A. Sánchez (coord.) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
- Riquelme, A. y Quintero J. (2018). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Roni, C. y Carlino, P. (2014). *Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). (2018). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? Evaluación Muestral 2018*. MINEDU. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-_2Sec.-Escritura.pdf
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 49. 155-184. <https://www.redalyc.org/journal/270/27058155006/html/>
- 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. 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú