

**PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIANA ENTRE 2010 Y 2019: UN CAMPO EN
EXPANSIÓN**



JESÚS PÉREZ GUZMÁN

Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Directora: Dra. Natalia Rosli

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LA PLATA
ARGENTINA
2022**

Agradezco a CEDALC por ofrecernos la oportunidad de adelantar estudios doctorales por fuera del país.

A la Universidad de la Plata, por acogernos y mostrarnos una mirada más decolonial, menos hegemónica de la educación.

A mi directora de tesis, la doctora Natalia Rosli, por acompañarme en este viaje investigativo. Siempre me hizo sentir que no estaba solo, de ahí que esta tesis esté escrita en plural, desde un “nosotros” que la incluye.

A mi compañera de vida Gladys, gran interlocutora de las ideas que se desarrollan en este trabajo. Gracias por las charlas incansables, por el tiempo compartido y por su agudeza intelectual.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN.....	11
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1. La enseñanza de la lectura y la escritura como práctica: enfoque que integra la mirada lingüística y comunicativa	16
1.1.1. Enfoque lingüístico	17
1.1.2. Enfoque comunicativo	21
1.1.3. Enfoque sociocultural	27
1.2. Investigaciones que analizan la producción de conocimiento	35
1.2.1. Investigaciones documentales de orden nacional	36
1.2.2. Estados de la cuestión de orden internacional	40
1.3. Presentación del problema.....	43
1.4. Objetivos.....	44
2. REFERENTES CONCEPTUALES.....	46
2.1. Tradiciones que asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales	46
2.1.1. Teoría socio-histórico cultural	46
2.1.2. Dialogismo y discursividad	50
2.1.3. Perspectiva crítica	55
2.1.4. Historia de las prácticas de la lectura y la escritura	59
2.1.5. Cultura escrita y cognición	63
2.1.6. <i>New Literacy Studies</i>	67
2.1.7. Lectura y escritura en las asignaturas	75
2.1.8. Didactas que asumen la lectura y la escritura como prácticas	79
2.2. Producción de conocimiento en el campo educativo.....	90
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	98
3.1. La investigación desde una perspectiva cualitativa.....	98
3.2. La investigación documental como método de investigación.....	99
3.3. Fases de la investigación documental.....	100
3.3.1. Fase I: Búsqueda y selección	100
3.3.2. Fase II: Análisis	106
3.4. Validez y confiabilidad.....	110

4. CAPÍTULO IV: QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO SE HA PRODUCIDO EN COLOMBIA, CUÁNDO, QUIÉNES, DÓNDE Y DESDE QUÉ ÁREAS.....	112
4.1. Qué se ha producido	112
4.2. Cuándo se ha publicado.....	116
4.3. Quiénes han producido	118
4.4. Dónde se ha producido y publicado	124
4.5. Desde qué prácticas, ciclos y áreas.....	129
4.6. A modo de cierre	132
5. CAPÍTULO V: LO QUE EL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN COLOMBIA ENTIENDE POR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS.....	134
5.1. Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	134
5.1.1. Producción basada en la tradición consolidada por didactas	137
5.1.2. Producción basada en la tradición <i>New Literacy Studies</i>	152
5.1.3. Producción basada en la tradición: leer y escribir en las asignaturas	161
5.1.4. Producción basada en la tradición: Socio-histórico-cultural	167
5.1.5. Producción basada en la tradición: Discurso y dialogicidad	170
5.1.6. Producción basada en la tradición crítica de Freire	173
5.1.7. Producción basada en la tradición: Historia de las prácticas	176
5.1.8. Producción basada en la tradición: Cultura escrita y Cognición	179
5.2. Integración de enfoques en la producción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	181
5.2.1. Integración de postulados cognitivos y metacognitivos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas.....	182
5.2.2. Integración de postulados comunicativos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	188
5.2.3. Integración de postulados discursivo – interactivos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas.....	194
5.2.4. Integración de postulados psicogenéticos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	197
5.3. Solapamiento de un enfoque psicolingüístico y comunicativo dentro de la lectura y la escritura como prácticas	200
5.4. A modo de cierre	207

6. CAPÍTULO VI: MATERIALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SEGÚN EL CORPUS DOCUMENTAL 210

6.1. Concepciones y prácticas de enseñanza que requieren transformarse desde una propuesta de lectura y escritura como prácticas	210
6.2. Configuración de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas.....	219
6.2.1. Lo que el conocimiento producido entiende por configuración didáctica.....	220
6.2.2. Secuencias didácticas.....	222
6.2.3. Proyectos de aula	225
6.2.4. Estrategias didácticas	228
6.2.5. Talleres.....	229
6.2.6. Actividades	230
6.2.7. Unidades didácticas	231
6.2.8. Centros de interés.....	232
6.3. Propuestas de intervención de los documentos analizados	233
6.3.1. Leer y escribir para aprender	234
6.3.2. Leer y escribir para asumir una postura crítica.....	237
6.3.3. Leer y escribir desde elementos propios del entorno.....	239
6.3.4. Leer y escribir para resolver una situación concreta.....	240
6.3.5. Leer escribir para validar y rescatar los saberes propios de las comunidades	242
6.3.6. Leer y escribir para que emerja la subjetividad	243
6.3.7. Leer y escribir para comunicarse	244
6.3.8. Leer y escribir para hacer.....	245
6.4. A modo de cierre	246
7. CAPÍTULO VII: RETOS Y POSIBILIDADES	249
7.1. Retos	249
7.1.1. Formación continua de los maestros y maestras en ejercicio	250
7.1.2. Lectura y escritura en la red.....	257
7.1.3. Reestructuración de políticas públicas educativas.....	260
7.1.4. Formación inicial de los futuros profesores y profesoras	264
7.2. Posibilidades.....	270
7.2.1. Reflexión sobre el contexto	270
7.2.2. Comunidad de lectores y escritores	272
7.2.3. Roles activos de docentes y estudiantes	273

7.2.4. Materialización de una mirada formativa de la evaluación	275
7.3. A modo de cierre	276
8. CONCLUSIONES GENERALES	279
9. CONSIDERACIONES FINALES	291
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	294
11. ANEXO: CORPUS DOCUMENTAL ANALIZADO	311

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tipo de producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, entre 2010 y 2019.....	113
Figura 2: Instituciones que producen conocimiento en Colombia	118
Figura 3: Rol que ocupan los autores dentro de las instituciones afiliadas	124
Figura 4: Sitios donde se publica el conocimiento	127
Figura 5: Prácticas en las que se produce conocimiento: lectura, escritura, ambas	130
Figura 6: Producción de conocimiento de acuerdo al ciclo	130
Figura 7: Producción de conocimiento según la asignatura	131
Figura 8: Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia y la cantidad de documentos que retoman sus postulados	136
Figura 9: Enfoques que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	182
Figura 10: Modos de configuración didáctica que se proponen	222

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lengua	34
Tabla 2: Ejemplo bitácora de búsqueda.....	102
Tabla 3: Ejemplo unidad de registro con su unidad de contexto	107
Tabla 4: Sistema categorial: categorías, subcategorías y unidades de registro	109
Tabla 5: Documentos publicados por año entre 2010 y 2019	116
Tabla 6: Cantidad de documentos afiliados a cada universidad.....	119
Tabla 7: Producción de conocimiento de acuerdo al departamento y la ciudad.....	125
Tabla 8: Revistas en las que se publicó el conocimiento	128
Tabla 9: Autores y documentos citados desde la tradición consolidada por didactas	149
Tabla 10: Autores y documentos citados desde la tradición: <i>New Literacy Studies</i>	157
Tabla 11: Autores y documentos citados desde: leer y escribir en las asignaturas	164
Tabla 12: Autores y documentos citados desde la tradición: socio-histórico-cultural	169
Tabla 13: Autores y documentos citados desde la tradición discursiva y dialógica.....	172
Tabla 14: Autores y documentos citados desde la tradición crítica de Freire	175
Tabla 15: Autores y documentos citados desde la tradición: historia de las prácticas	178

Tabla 16: Autores y documentos citados desde la tradición: Cultura escrita y cognición .	180
Tabla 17: Autores y documentos citados para integrar elementos cognitivos y metacognitivos desde la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	186
Tabla 18: Autores y documentos citados para integrar elementos de una mirada comunicativa en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	192
Tabla 19: Autores y documentos citados para integrar elementos de un enfoque discursivo interactivo en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	195
Tabla 20: Autores y documentos citados para integrar elementos psicogenéticos desde una enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas	198
Tabla 21: Autores y documentos citados para definir configuración didáctica	221
Tabla 22: Autores y documentos citados para definir el concepto de secuencia didáctica	224
Tabla 23: Autores y documentos citados para definir el concepto de proyectos de aula ...	227
Tabla 24: Autores y documentos citados para definir el concepto de taller.....	224
Tabla 25: Autores y documentos citados para definir el concepto de actividad.....	225

RESUMEN

Frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, existen unos enfoques hegemónicos como el lingüístico y el comunicativo o psicolingüístico; sin embargo, en las últimas décadas viene tomando fuerza una mirada que asume la lectura y la escritura como prácticas, denominado también sociocultural. Ahora bien, dado que en Colombia no existe, según los antecedentes rastreados, un trabajo que analice la producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas; en la presente tesis nos hemos trazado el propósito de caracterizar el conocimiento producido en dicho campo entre 2010 y 2019 en la educación básica, nivel que comprende los ciclos de primaria (primero a quinto) y secundaria (de sexto a noveno), con el fin aportar a la visualización de un enfoque relativamente nuevo en el país, que aún ocupa un lugar periférico frente a esas otras perspectivas dominantes.

Para lograr tal propósito, optamos por una investigación cualitativa y dentro de esta por una investigación documental como método, la cual realizamos en dos momentos: el primero, selección del material a través de la técnica revisión documental y el segundo, con el estudio de dicho material a través de la técnica análisis de contenido. Como resultado de llevar a cabo dicha metodología identificamos cuatro elementos fundamentales: 1) el conocimiento producido en el país se caracteriza por ser un campo en expansión, pero también por ser macro-cefálico y geocéntrico. 2) La producción de conocimiento se apoya tanto en diferentes tradiciones (*New Studies Literacy*, Historia de las prácticas, Teoría socio-histórica- cultural...) como en distintos enfoques (estructuralismo, cognitivism, comunicativo...)

3) La materialización de la lectura y la escritura como prácticas en las aulas se logra principalmente a través de secuencias didácticas y proyectos de aula. Y 4) los principales retos para llevar esta mirada al aula tienen que ver con la reinención de la formación inicial y continua de los maestros y maestras, con la introducción en las aulas de prácticas de lectura y escritura digitales y con la reestructuración de las políticas educativas nacionales e institucionales. Finalmente, esta investigación nos permitió recuperar y trascender el conocimiento acumulado, posibilitando la identificación de sentidos construidos por

instituciones y sus agentes y la revelación de nuevas comprensiones sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana.

Palabras Clave: campo, Colombia, educación básica, investigación documental, prácticas de lectura y escritura, producción de conocimiento.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se titula *Producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: un campo en expansión*, título en el cual aparecen dos ideas fundamentales: la primera: la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas y la segunda: la existencia de un campo de producción en Colombia.

Precisamente, este trabajo investigativo se teje a partir de estos planteamientos. En primer lugar, estamos hablando de un enfoque específico para la enseñanza de la lectura y la escritura, en este caso de uno que asume estas dos actividades como prácticas o denominado también enfoque sociocultural (Cassany, 2009). Esto significa que, si hacemos esa especificación sobre la mirada que nos interesa, es porque hay otras perspectivas desde las cuales se puede configurar la lectura y la escritura en la educación básica, como lo son el enfoque lingüístico y el comunicativo o psicolingüístico.

Desde esta tesis optamos por un enfoque sociocultural porque este ofrece una mirada más amplia, abarcadora de lo que significa enseñar y aprender a leer y a escribir, una perspectiva que logra formar ciudadanos con las herramientas necesarias para que los alumnos y alumnas se incorporen con éxito en la actual cultura escrita, con el fin de ejercer una ciudadanía responsable que transforme realidades. Es que el enfoque sociocultural al equilibrar prácticas de lectura y escritura tanto hegemónicas como vernáculas es el más pertinente para los diferentes contextos educativos colombianos.

En cambio en un enfoque lingüístico, el foco recae sobre la lengua como una estructura, mientras la lectura y la escritura están en un segundo plano y son entendidas como operaciones gramaticales y léxicas de codificación y decodificación, como técnicas que se aprenden para cifrar y descifrar el código escrito respectivamente. Esta mirada, de acuerdo con Ivanić (2004) equivale solo a la primera capa de la cebolla, en la cual la lectura y la escritura son tomadas como una serie de conocimientos normativos y lingüísticos aplicables a todos los textos sin tener en cuenta los contextos.

A su vez, en un enfoque comunicativo, el énfasis está puesto en las habilidades individuales, las cuales se mejoran a través del entrenamiento, de la ejercitación, del adiestramiento; por tanto, la lectura y la escritura se consideran como un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos aparentemente universales, abstractos, neutros y homogéneos que son transferibles a cualquier situación. Este enfoque corresponde, continuando la comparación de la lectura y la escritura con una cebolla (Ivanic, 2004), a la segunda capa, la cual se centra en lo que sucede en la mente de las personas, en las estrategias cognitivas y meta cognitivas que los sujetos utilizan cuando realizan procesos de comprensión y producción textual.

Entre tanto, el énfasis en un enfoque sociocultural se centra directamente en las prácticas de lectura y escritura, en los quehaceres del lector y del escritor (Bautier y Bucheton, 1997; Cassany, 2008; Lerner, 2001); lo que hace referencia a que leer y escribir son actividades de carácter social que se aprenden en el uso, la participación, la interacción con otros lectores y escritores, acciones vivas que hacen parte de una comunidad particular, que poseen una historia, unas tradiciones y unos hábitos específicos. Esto no significa que este enfoque invalide los otros dos; al contrario, la participación en prácticas reales de lectura y la escritura (enfoque sociocultural), requiere tanto de destrezas para codificar y decodificar (enfoque lingüístico), al tiempo que de habilidades para comprender y producir textos usando diferentes estrategias (enfoque psicolingüístico).

Es que, la lectura y la escritura como prácticas, extendiendo la metáfora de Ivanic (2004), ya no es una capa que hace parte de la cebolla, sino la cebolla en su conjunto, en su complejidad. De esa forma, este enfoque puede componerse de capas que están en lo más interno como la lectura y la escritura concebidas a modo de codificación/decodificación, pasando por capas que están en el medio que comprenden la lectura y la escritura como procesos, hasta llegar a las capas más externas, como la lectura y la escritura entendidas como eventos inscritos en contextos sociales y políticos. Y precisamente por esa mirada compleja y completa que ofrece un enfoque sociocultural es que el presente trabajo investigativo opta por esta línea teórica epistemológica.

En segundo lugar, retomando la otra idea que está planteada en el título, referente al campo de producción de conocimiento en Colombia, hay que decir que, de acuerdo con los antecedentes rastreados, en el país se han hecho estados de la cuestión sobre: la lectura y la escritura en la educación inicial (Fajardo, 2018), la alfabetización informacional (Uribe, 2011), el lenguaje escrito desde el punto de vista de la fonoaudiología (Fajardo, 2008) y sobre la didáctica de la literatura (Martínez y Murillo, 2013); también se han realizado investigaciones históricas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria que cubren periodos entre los siglos XIX y XX (García y Rojas, 2015; Rey, 2000; Rincón, 2003; Salazar, 2008); pero no investigaciones sobre lo que se viene produciendo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, específicamente como prácticas socioculturales en la educación básica y menos si tales estudios se ubican en lo que llevamos del siglo XXI.

Así pues, partiendo de que en lo educativo en las últimas décadas se viene introduciendo una mirada más integral de la lectura y la escritura al asumirlas como prácticas sociales y que Colombia no cuenta con trabajos que indaguen por la producción de conocimiento en este campo; es que en la presente tesis nos hemos trazado la siguiente pregunta general: ¿Qué características tiene el conocimiento que se ha producido y publicado en Colombia entre 2010 y 2019 en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica? De esta pregunta se despliegan preguntas más específicas como: ¿qué, cuándo, quiénes y desde qué áreas se construye conocimiento? ¿Qué entiende tal producción por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas? ¿Qué proponen para darle una forma concreta en las aulas de clase? ¿Qué retos y posibilidades emergen de dicha materialización según este conocimiento?

En sintonía con lo anterior, nos planteamos el siguiente objetivo general: caracterizar la producción en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019. Y como objetivos específicos los siguientes: identificar qué se ha producido, cuándo, quiénes, dónde y desde que áreas; indagar por lo que dicho conocimiento entiende por lectura y la escritura como prácticas; describir la forma específica que ha tomado en la educación básica; y establecer los retos y posibilidades

que emergen cuando la lectura y la escritura como prácticas socioculturales toma una forma concreta en las aulas.

Así, para alcanzar tal fin, la presente tesis la construimos con base en un diseño interactivo que considera elementos como: objetivos, pregunta de investigación, referentes conceptuales, métodos y la validez (Maxwell, 2009). En este sentido, este trabajo no obedece a una estructura rígida, lineal; al contrario, es una investigación que se ha modificado, reestructurado, ajustado en la marcha de acuerdo con decisiones en torno de uno u otro componente. Ahora bien, tales elementos lo organizamos en los siguientes ocho capítulos.

El primero es el planteamiento del problema, en el cual incluimos aspectos como: la revisión de antecedentes, la definición del problema en donde se concreta las preguntas que guían el trabajo y los objetivos: general y específicos que se derivan de tales cuestionamientos. En el segundo, ubicamos los referentes conceptuales, los cuales constan de dos grandes líneas: en una de ellas desarrollamos las diferentes tradiciones teóricas que alimentan la mirada de la lectura y la escritura como prácticas sociales; y en la otra conceptualizamos sobre lo que significa analizar la producción de conocimiento en el campo educativo. Por su parte, en el tercer capítulo, explicitamos la ruta metodológica, la cual la diseñamos desde una perspectiva cualitativa a partir de la investigación documental, a través de técnicas como la revisión documental, el análisis de contenido y la validación.

Los capítulos cuatro, cinco, seis y siete son producto del análisis realizado al conocimiento producido en Colombia entre 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica. En esta dirección, en el cuarto damos cuenta de lo que se ha construido y publicado en el país, cuándo, quiénes y desde qué áreas. En el quinto, hacemos explícito lo que tal producción entiende por la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas en la educación básica. En el sexto, exponemos las formas específicas que tal conocimiento propone para materializar esta perspectiva; y en el séptimo, se enuncian los retos y posibilidades que emergen de dicha materialización de la lectura y la escritura como prácticas en las aulas colombianas. Esto es, cada uno de los capítulos responde respectivamente a las cuatro preguntas y a los cuatro objetivos específicos de investigación establecidos en el planteamiento del problema.

Finalmente, deseamos que las comprensiones que logramos construir a través de este viaje investigativo, contribuya a enriquecer el debate en el campo educativo en torno a un tema de central importancia como lo es la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en las diferentes asignaturas. Creemos que una aproximación desde esta perspectiva, ofrece herramientas a la escuela para repensar las propuestas destinadas a lograr que, como lo plantea Lerner (2001), los estudiantes se incorporen con éxito a la cultura escrita.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo, en primer lugar, hacemos un recorrido por diferentes enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura que han tenido lugar en la escuela; en segundo lugar, damos cuenta de trabajos similares a este con el fin de mostrar antecedentes de la temática, a la vez que una vacancia en términos investigativos; acto seguido, definimos el problema el cual se concreta a través de unas preguntas de investigación y finalmente, cerramos dando cuenta del objetivo general y los objetivos específicos.

1.1. La enseñanza de la lectura y la escritura como práctica: enfoque que integra la mirada lingüística y comunicativa

Como se anticipó en la presentación, el objetivo general de esta tesis es caracterizar el conocimiento que se ha producido y publicado en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre los años 2010-2019. Así, de entrada se señala que nuestro interés se centra en un enfoque específico para dicha enseñanza: el sociocultural; por tanto, resulta relevante iniciar haciendo un recorrido por esta perspectiva y por otras que han tenido lugar en la escuela como la perspectiva lingüística y la comunicativa.

No obstante, antes de avanzar en esas formas específicas que toma la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, es pertinente definir lo que entendemos por enfoque. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), este término posee cuatro acepciones:

1. Tr. Hacer que la imagen de un objeto producida en el foco de un lente se recoja con nitidez sobre un plano u objeto determinado.
2. Tr. Centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener.
3. Tr. Proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto.
4. Tr. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos conceptos previos, para tratar de resolverlos acertadamente.

De estas cuatro acepciones, retomamos ciertas palabras clave como: foco, visor, punto, atención hacia un asunto, con el fin de construir una definición que vaya más allá del campo fotográfico. En este orden de ideas, entendemos por enfoque, perspectiva o mirada, como el foco, esto es, como los aspectos que concentran la atención, sobre los que se pone la mirada, un punto de vista. Es una manera de ver las cosas, de entenderlas, formas de considerar algo. Un enfoque dirige la atención hacia una dirección determinada en las que se hace énfasis en ciertos aspectos más que en otros. En este sentido, a continuación se determina cuál es el foco, el énfasis que predominan en la perspectiva lingüística, en la comunicativa y en la sociocultural respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela.

1.1.1. Enfoque lingüístico

Este enfoque se alimentó principalmente de dos grandes teorías lingüísticas: el estructuralismo de Saussure (1945) y los postulados de la gramática generativa transformacional de Chomsky (1970). Iniciemos por el estructuralismo. Este es un movimiento que logró darle a la lingüística el estatus de ciencia a partir de un objeto de estudio propio, diferenciándola así de otros dominios como, por ejemplo, el de la lógica. De acuerdo con Saussure (1945), la lingüística no se ocupa del lenguaje, por ser un fenómeno amplio, sino que su objeto de estudio es la lengua y las relaciones entre los elementos que forman parte de dicho sistema. En esta medida, la lengua es un sistema formal basado en la diferenciación de los elementos que la constituyen, sistema que luego fue llamado estructura: “la lengua debe analizarse como unidades que se condicionan mutuamente y se diferencian de los otros sistemas posibles por el arreglo interno de tales unidades: ese arreglo es lo que constituye su estructura” (Benveniste, 1974, p. 91). De ahí que centre su atención en tres aspectos: el sistema de signos de la lengua como un conjunto estructurado, las partes constitutivas de ese conjunto y las relaciones que se establecen entre ellos.

Desde el estructuralismo, según Saussure (1945), la lengua es la configuración de un entramado universal, en el que cada unidad particular funciona de una manera determinada, un sistema con existencia propio e independiente de los ámbitos donde se produce, esto es, con una significación inmanente entendida como un estructura que por sí misma establece

una dimensión de sentido. Ahora bien, con respecto a la manera de estudiar la lengua, se centró en describir las estructuras lingüísticas subyacentes, en explicar las regularidades inmanentes, en establecer relaciones entre los componentes intrínsecos. Al respecto Barthes (1983) señala que el objetivo de toda actividad estructuralista consiste en: “reconstruir un objeto de tal modo que en su reconstrucción aparezcan las reglas de su funcionamiento (...) el hombre estructural toma en sus manos la realidad dada, la descompone y la vuelve a recomponer” (p. 191). Por ende, en todo análisis estructural, hay dos procesos fundamentales: el de descomposición (fragmentar la lengua en sus partes constitutivas para describir y clasificar sus elementos) y el de recomposición: (integrar nuevamente cada uno de los elementos que conforman el sistema, induciendo de dicha armazón principios generales). Así, para facilitar tales procesos de descomposición y recomposición, el estructuralismo de Saussure (1945) tomó como objeto de estudio la palabra y la oración.

Sin lugar a dudas, el estructuralismo realizó valiosos aportes tanto en el campo científico como en el educativo. Desde lo científico abrió caminos para nuevas investigaciones en el estudio del lenguaje a partir de conceptos como: lenguaje, lengua, habla; signo lingüístico, significado y significante, sincronía y diacronía, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas; permitió que disciplinas como la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis se consolidaran y a su vez posibilitó, tal como lo plantea Beltramin (2008), la construcción de aparatos analíticos para hacer inteligibles las estructuras de sistemas semióticos como la narrativa, el cine, la publicidad, entre otros. En cuanto al terreno educativo, puso a disposición de la escuela unos saberes lingüísticos nuevos, rigurosos y más ricos a partir de una gama taxonómica más amplia.

Asimismo, un enfoque lingüístico para la enseñanza del lenguaje en la escuela, también se nutrió de los planteamientos de Chomsky (1978), el cual consolidó las bases científicas para el estudio del lenguaje, avanzando de la descripción y clasificación de los elementos de la lengua, a la explicación y predicción de esta, a través de sistemas axiomáticos, tal como se usan en la lógica o en las matemáticas. Además de tales construcciones abstractas, propone que el lenguaje no se aprende por asociación y repetición, sino que es una facultad innata, en tanto en cada persona existe un dispositivo cerebral que

nace con él, al cual denominó el “órgano del lenguaje” que, según este autor, permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva.

Igualmente, este investigador propone una nueva forma de estudiar la lengua a partir de una gramática que denominó generativa transformacional. Esta consiste en un sistema combinatorio que permite construir infinitas frases a partir de un número finito de elementos y de reglas; esto significa que un hablante a partir de un conjunto reducido de reglas gramaticales y un conjunto finito de términos, puede producir un número infinito de expresiones, incluso expresiones que nadie haya dicho antes hasta el momento. Con estos planteamientos Chomsky (1978) rechaza una visión estática de la lengua, al teorizarla como un sistema vivo. Pero no solo este autor postula el innatismo del lenguaje y la gramática generativa transformacional, sino que propone también otros conceptos que han sido claves para el estudio del lenguaje como: competencia, actuación, estructura profunda y estructura superficial.

Sin embargo, para la escuela llevar a las aulas de clase ese saber producido por la ciencia, en este caso el conocimiento producido por el estructuralismo y el generativismo transformacional, implicó adaptar ese saber sabio a un saber enseñable, movimiento que Chevallard (1997) denomina transposición didáctica. Así, en tal movimiento, el conocimiento científico sufrió recortes, reducciones, simplificaciones, lo que hizo que, en la mayoría de los casos, la forma específica que tomó la enseñanza distara de los postulados de estos lingüistas. Por tal motivo, la llegada de estas teorías a las aulas, según Marín (2004), no significó un cambio radical en las prácticas de enseñanza. Es que antes de la llegada del estructuralismo y la gramática generativa transformacional, los alumnos y alumnas ya hacían “análisis lógico-gramaticales” y con la entrada de estas nuevas teorías de la lengua se continuaron dichos análisis, pero denominados ya como “análisis sintácticos”.

Por ejemplo, con la incorporación de la teoría estructuralista a la enseñanza del lenguaje, lo que ocurrió fue que, si la consigna consistía en identificar los verbos dentro de un texto, lo que cambiaba era que: “se solicitaba menor número de reconocimientos, pero debía agregársele la descripción morfológica de la inflexión; por ejemplo: tercera persona del singular, pretérito perfecto simple, modo indicativo” (Marín, 2004, p. 12). Igual ocurrió

con la gramática generativa transformacional: la escuela no se enfocó en los planteamientos que le asignan a la gramática la capacidad de crear expresiones inéditas, la posibilidad de formular de muchas maneras distintas una misma oración, la posibilidad de transformar las oraciones a partir de ese juego creativo con los elementos que la conforman. La enseñanza en las aulas, de acuerdo con Marín (2004), hizo énfasis en los análisis sintácticos arbóreos que Chomsky utilizó para demostrar su teoría, en donde la oración se divide en dos sintagmas: sintagma nominal (S.N.) y sintagma verbal (S.V.). A su vez, dentro de cada uno de estos sintagmas puede haber otros como sintagmas preposicionales (S.P.) o sintagmas adjetivales (S.A). De esta forma, en las clases de lengua, los alumnos y alumnas siguieron haciendo análisis sintácticos, pero ahora ya no de manera lineal, sino en forma de árbol.

En síntesis, las teorías de Saussure (1945) y las de Chomsky (1978), introdujeron mayores categorías de análisis, pero la enseñanza de la lengua siguió consistiendo en describir el sistema, en el funcionamiento de la lengua con un fin clasificatorio, en el conocimiento de las formas y funciones. Así, como el objeto de enseñanza son las palabras y las oraciones, la organización curricular consistió en distribuir gradualmente cada uno de sus niveles de análisis (fonéticos, morfológicos, sintácticos, ortográficos) durante el año escolar. “La opción tradicional -al menos desde el siglo XVII- ha consistido en distribuir los contenidos estableciendo una correspondencia término a término entre parcelas del saber y parcelas del tiempo” (Lerner, 2001, p. 30).

En cuanto a la lectura, en esta mirada lingüística, según Cassany (2008) se concibe como una operación gramatical y léxica, por ende, leer desde este enfoque es descifrar: “basta con conocer las palabras, sus formas y significados según el diccionario, y las reglas que lo gobiernan (morfosintaxis) para poder decodificar y acceder al conocimiento. Leer es como abrir un paquete para recuperar lo que alguien puso adentro” (p. 6). Así pues, desde esta mirada, el significado se aloja en el texto, por tanto es inmutable y es el mismo para todos. Igualmente, las interpretaciones ya están dadas por autoridades en el campo (críticos, filólogos, investigadores); en consecuencia, si alguien entiende algo diferente es porque leyó mal, es porque se equivocó. Podríamos decir entonces que leer en este enfoque lingüístico se

restringe a leer las líneas (Cassany, 2006), a una actividad literal, a la oralización de las grafías, a una lectura denotativa.

Respecto a la escritura, esta ocupa un segundo plano, ya que se parte de la idea de que para poder escribir, para codificar, primero “hay que dominar la gramática de la lengua” (Cassany, 1990, p. 64) y ese conjunto de conocimientos gramaticales está integrado por contenidos de orden sintáctico (tipos de sintagmas, clases de oraciones y tipos de complemento), morfológico (categorías gramaticales y sus respectivas clasificaciones), fonológico (punto y modo de articulación de los sonidos) y ortográfico (reglas de acentuación y escritura correcta de las palabras). Esto es, se piensa que la enseñanza de ese tipo de gramática tiene la “pretensión de que eso ayude a escribir” (Ferreiro, 2001, p. 11). En consecuencia, cuando aparece la escritura en el aula se da desde ejercicios mecánicos de redacción a través de frases o composiciones, pero con el fin de, por un lado, comprobar si él o la estudiante utilizan las categorías gramaticales indicadas y, por el otro, si escribe con ortografía.

En síntesis, en una mirada lingüística, el énfasis, recae sobre la lengua como una estructura, mientras la lectura y la escritura son entendidas como codificación y decodificación respectivamente. Por consiguiente, este enfoque se ocupa solo de la primera capa que está en lo más profundo de la cebolla, según la metáfora de Ivanic (2004) –sin considerar las otras capas- en la cual la lectura y la escritura son tomadas como una serie de conocimientos normativos y lingüísticos aplicables a todos los textos, entendidos como organizaciones de elementos estructurados de acuerdo con un sistema de reglas que pueden funcionar independientemente de los contextos.

1.1.2. Enfoque comunicativo

Un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, se nutrió de la teoría comunicativa de Halliday (1970) y Hymes (1971), quienes propusieron saltar de la competencia lingüística o gramatical, centrada en el sistema mental de reglas que regulan la lengua, a la competencia comunicativa entendida como aquellas habilidades y conocimientos que un hablante necesita saber para comunicarse y actuar de manera eficaz.

En este sentido, de acuerdo con esta teoría, no es suficiente conocer el sistema lingüístico para comunicarse, es necesario también saber cómo servirse de este en función de un contexto social, en tanto la lengua cambia de un contexto a otro. Según Halliday (1970) y Hymes (1971), la lengua no es un código abstracto desvinculado de sus usuarios, sino que se realiza en unas determinadas circunstancias temporales, espaciales y sociales. A su vez, esta perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua se nutrió de los diferentes aportes de las ciencias del lenguaje y de la psicología¹.

En efecto, este enfoque comunicativo representó un gran giro en la enseñanza de la lengua, en la medida en que el objeto de estudio cambió: ya no es la palabra o la oración como en la perspectiva lingüística, sino el texto como unidad comunicativa (Bernárdez, 1982). No obstante, ir de la oración al texto, no significa pasar simplemente de una unidad más pequeña a una unidad mayor, porque la diferencia no es de orden cuantitativo, es decir, no se trata simplemente de una extensión mayor de la unidad, sino de orden cualitativo. Ahora bien, tomar el texto como objeto de enseñanza-aprendizaje en esta mirada comunicativa, no implica abolir la gramática dentro del ámbito de los aprendizajes escolares, pero sí colocarla en un lugar auxiliar, al servicio de las necesidades comunicativas y no en el centro, como ocurre en el enfoque anterior.

En este orden de ideas, el objetivo de la enseñanza ya no es lograr que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos lingüísticos sobre la lengua como estructura (conocimientos fonológicos, morfosintácticos, léxicos), sino mejorar la competencia

¹ Del campo del lenguaje retoma postulados de la pragmática *Introducción a la pragmática* (Escandell, 1993); la sociolingüística: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (Moreno, 1998); *La lingüística textual: Introducción a la lingüística del texto* (Bernárdez, 1982) e *Introducción a la lingüística del texto* (Beaugrande y Dressler, 1981); la etnografía de la comunicación: *The ethnography of Communication. An Introduction* (Saville, 1982); la teoría de los actos de habla: *Cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962); el análisis del discurso: *Análisis del discurso* (Brown y Yule, 1993), *Handbook of Discourse Analysis* (Van Dijk, 1985) y de la conversación: *Análisis de la conversación* (Tusón, 1997). Y desde la psicología, recurre a investigaciones cognitivas sobre los procesos de comprensión: *Estrategias de lectura* (Solé, 1992) y producción textual: *Identifying the Organization of Writing Processes* (Hayes y Flowers, 1980), “Knowledge telling and knowledge transforming in written composition” (Bereiter y Scardamalia, 1987).

comunicativa a través del fortalecimiento de cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Es decir, este enfoque no busca que los estudiantes aprendan un metalenguaje para describir la lengua haciendo explícito un conocimiento que ya tiene de forma tácita; sino que, de lo que se trata es de mejorar el desempeño de la lengua en actividades de expresión y comprensión sea de textos orales o escritos. Y para lograr que cada vez que el alumno y la alumna hable, escuche, lea y escriba mejor, la escuela debe desarrollar en ellos y ellas, una serie de subcompetencias que hacen parte de la competencia comunicativa: competencia sociolingüística, discursiva o textual, estratégica y lingüística o gramática (Canele y Swan, 1980; Canele, 1983).

Hasta acá, lo que una mirada comunicativa propone para la enseñanza de la lengua a partir del mejoramiento de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en general. A continuación, algunas formas específicas de entender la enseñanza de la lectura y la escritura que se tejen dentro de este enfoque: como función, como proceso y como expresividad.

La lectura y la escritura desde una concepción funcional, surgió de acuerdo con Shih (1986), como una propuesta para la enseñanza de una segunda lengua, no obstante, estos desarrollos han sido trasladados a la lengua materna. El énfasis de esta propuesta está puesto en el aprendizaje de diferentes usos, en este sentido, no se centra en lo que es correcto o incorrecto, sino en que lo que se está comunicando es adecuado o inadecuado respecto a una determinada situación comunicativa (destinatario, propósito, contexto). Así, los ejercicios de lectura, tal como lo señala Cassany (1990) corresponden a la siguiente lógica: se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva analizando las características generales: estructura, estilo, tipo de información que incluye. Por ejemplo, si los alumnos y alumnas deben elaborar una carta, el profesor o profesora lleva a la clase tres o cuatro cartas familiares, seleccionadas por su variedad de estilos, registros, tonos y recursos lingüísticos utilizados. A partir de la lectura comprensiva de estas, los y las estudiantes determinan las diferencias y las semejanzas en estructura, contenido y propósito.

Respecto a la escritura, según la caracterización que hace Cassany (1990), esta se trabaja desde las tipologías desarrolladas por la lingüística textual basadas en funciones: describir, informar, argumentar, exponer, instruir o narrar. Los textos a producir en las aulas de clase, parten de una situación comunicativa posible donde haya un motivo, un propósito y un virtual receptor. Continuando con el ejemplo, una vez el maestro la maestra haya configurado la situación relacionada con enviarle una carta a un familiar que se encuentre lejos y leído ejemplos del tipo de texto a producir, proceden a realizar ejercicios previos de reparación, manipulación y transformación de epístolas: entregarle una carta con espacios en blanco y pedirle a los alumnos y alumnas que la completen, cambiar el registro de una carta informal por uno más formal, pasar de un tono de familiaridad a uno de distancia. Una vez realizados estos ejercicios previos, el o la estudiante pasa a producir su carta en la cual tiene que buscar el registro adecuado, utilizar la estructura correspondiente y decidir qué información incluir y cómo. Finalmente llega el momento de revisión, el cual realiza el profesor o profesora desde criterios netamente comunicativos: corregir solo aquellos errores que dificultan la comprensión del texto.

Otro desarrollo específico que tuvo la lectura y la escritura dentro de una perspectiva comunicativa es como procesos, lo cual significa que estas habilidades no se aprenden solo en los primeros años de escolaridad, sino que son destrezas posibles de mejorar durante toda la vida. Concebir la lectura y la escritura como procesos implica partir que estas habilidades se enseñan y por tanto ese es el rol del maestro o la maestra: dotar de estrategias a los y las estudiantes para que cada vez mejoren, desde el punto de vista de la corrección, su lectura y escritura.

Respecto a la lectura, tales estrategias, han sido denominadas por Solé (1992) como estrategias antes, durante y después. Así, enseñar a leer requiere que alumnos y alumnas desarrollen un conjunto de procesos cognitivos necesarios para construir significados como: activar sus conocimientos previos, hacer predicciones y verificarlas, recuperar implícitos, hacer inferencias y deducciones. La lectura es un proceso cognitivo que no puede consistir solo en decodificar el significado explícito: también exige recuperar las inferencias que se han provocado. “Leer requiere aportar los significados que el texto presupone pero no detalla,

completar las elipsis, darles sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas, en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto contiene” (Cassany, 2008, p. 7).

Con relación a la escritura como proceso, un trabajo pionero de orden cognitivo, fue el de Hayes y Flower (1980) quienes propusieron un modelo que describe el proceso de escritura a través de sus principales componentes: el contexto de producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura. A su vez, señalaron que en ese proceso de escritura se distinguen tres momentos: planificación, edición y revisión. Posteriormente, el mismo Hayes (1996) revisa este primer modelo completándolo con una descripción de cada uno de los procesos cognitivos que lo componen (interpretación del texto, reflexión, producción del texto) y con la incorporación de elementos que influyen en el proceso de escritura: el contexto de la tarea (contexto social: audiencia, colaboradores y contexto físico: texto producido y medio donde se compone), la motivación (metas, predisposiciones, actitud, creencias, costo, beneficios) y la memoria (a corto plazo: fonológica, viso-espacial, semántica y memoria a largo plazo: esquema de la tarea, conocimiento del tema, de la audiencia, conocimientos lingüísticos y de género).

De igual modo, dentro de esta forma de entender la escritura como un proceso cognitivo, se encuentra la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1992) quienes postulan que la escuela, a través de la aplicación de una serie de estrategias, puede transmitir procedimientos complejos para ampliar las facultades de los alumnos y alumnas al momento de escribir. La explicitación de dicho proceso permite pasar de un modelo de composición escrita para “decir el conocimiento”, es decir, de expresar lo que ya está formado en sus mentes a modo de reproducción, de repetición; a una escritura que implique “transformar el conocimiento”, esto es, usar procedimientos complejos de elaboración, delimitando, elaborando y refinando los conocimientos disponibles. De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992) pasar de una escritura donde se dice el conocimiento a una donde se transforma “no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva” (p. 43).

Del mismo modo, otros desarrollos en el aula que pueden inscribirse dentro de un enfoque comunicativo son los famosos talleres de lectura y de escritura donde, según Alvarado (2001), el énfasis recae en la expresividad de los alumnos y alumnas, en la creatividad, en la invención, en la experimentación, en el juego con el lenguaje. Desde esta concepción se lee y se escribe desde temas libres que sean interesantes, significativos, capaces de despertar resonancias afectivas y evocar experiencias intensas como, por ejemplo, a partir de lo que conocen, de su entorno, de su vida personal, de lo que sienten y piensan. Es pues una apuesta que permite que emerja la subjetividad.

No obstante, a este enfoque comunicativo se le cuestiona, en ese proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997), el lugar que ocupa el contexto y las formas específicas que ha tomado la lectura y la escritura como habilidades. Respecto al contexto, Ivanic y Moss (2004) señalan que desde este enfoque se ha abordado en la escuela desde una mirada descriptiva reconociendo variedad de registros, pero como si estos fueran incuestionables e incambiables, quedando la idea en alumnos y alumnas de que es natural que estas diferencias existan. Además se privilegia las formas de lectura y escritura hegemónicas sobre las formas de leer y escribir propias de la comunidad.

Del mismo modo, la idea de que la lectura y la escritura son habilidades que requieren de un entrenamiento continuo y sistemático para mejorarlas, ha hecho que su enseñanza adquiera una orientación técnica, instrumental, reduciéndose a la realización de ejercicios mecánicos, repetitivos, sin una intencionalidad real más allá de aprenderlas como un fin en sí mismo “se lee sólo para aprender a leer y se escribe solo para aprender a escribir” (Lerner, 2001, p. 50). De esta forma, las actividades de lectura y escritura se hacen en clase ya sea por un pedido del profesor o profesora, por una nota o por aprobar la materia.

En resumidas cuentas, el foco de una perspectiva comunicativa son las habilidades que se mejoran a través de la ejercitación, a la vez que la lectura y la escritura han sido abordadas en el aula desde lo funcional, como procesos y desde la expresividad. Por tanto, se puede decir, retomando la metáfora de Ivanic (2004), que las concepciones de lectura y escritura que subyacen en este enfoque, corresponden a la segunda capa de la cebolla, la cual

se centra en lo que sucede en la mente de los sujetos, en las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utilizan cuando realizan procesos de comprensión y producción textual.

1.1.3. Enfoque sociocultural

En las últimas décadas, se viene consolidando en el campo educativo una nueva mirada para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, que se ha denominado enfoque sociocultural (Cassany, 2008), el cual retoma elementos de los otros enfoques y a la vez se nutre de aportes de otros campos de estudio como: la historia, los estudios culturales, la sociología, la antropología y la filosofía. Pero ¿en qué se diferencia esta mirada de la perspectiva lingüística y comunicativa, anteriormente descritas? Para resolver este interrogante nos concentraremos en tres aspectos que consideramos esclarecedores: en primer lugar, determinaremos cuál es el objeto de enseñanza desde una perspectiva sociocultural; luego los propósitos a la hora de abordar la lectura y la escritura en el aula; y en tercer lugar, las implicaciones que lo anterior trae consigo en su escolarización.

En este orden de ideas, lo primero que permite diferenciar un enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura con las otras miradas, es el objeto de estudio. En un enfoque lingüístico el objeto de estudio es la palabra y la oración, en uno comunicativo es el texto, mientras que en una mirada social y cultural el objeto de enseñanza en la escuela son las *prácticas* de lectura y escritura. Así lo plantea Bauter y Bucheton (1997): “La noción de prácticas del lenguaje (...) debe permitir reconsiderar los objetivos de la disciplina y su especificidad que induce a escolarizar lo que es parte de los saberes de los alumnos, saberes frecuentemente implícitos, o no vistos como tales” (p. 12). O siguiendo a Lerner (2001):

El objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita: al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita, pero no se reduce a ella. (p. 85-86).

Vale la pena aclarar que este enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura que toma como objeto de estudio las prácticas, en ningún momento excluye o desconoce lo que los dos anteriores enfoques proponen; por el contrario, lo que hace es ampliarlos, complementarlos, incluirlos desde el uso, desde eventos letrados específicos. De acuerdo con Cassany (2008), el enfoque sociocultural resulta interesante porque “puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social” (p. 12). La lectura y la escritura como prácticas requieren que el sujeto sea un usuario, que las utilice para hacer cosas en el mundo y para ello debe dominar tanto el aspecto técnico, las convenciones que rigen su uso y el conocimiento de su significado social. En otras palabras, “incluye el dominio mecánico de la escritura, el conocimiento de sus convenciones de uso y el lugar que ocupa en la comunicación humana” (Kalman, 1993, p. 88). Es que un enfoque sociocultural, volviendo sobre la comparación hecha por Ivancic (2004), funciona como una cebolla, la cual posee diferentes capas, donde cada una de ellas constituye una concepción distinta de lectura y escritura. De esa forma, el enfoque sociocultural puede componerse de capas que están en lo más interno, como la lectura y la escritura concebidas a modo de codificación/decodificación, pasando por capas que están en el medio como la lectura y la escritura comprendidas como procesos y eventos, hasta llegar a las capas más externas, pero que, sin embargo, están apoyadas en las anteriores, como la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales y políticas.

La segunda gran diferencia tiene que ver con el propósito de enseñanza: en una perspectiva sociocultural, el objetivo ya no es lograr que alumnos y alumnas describan la lengua como un sistema estructurado de signos desde un afán clasificatorio, como en el caso del enfoque lingüístico; ni mejorar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) desde el punto de vista de la corrección como en el comunicativo; sino formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita.

En tal propósito aparecen dos conceptos sobre los que vale la pena detenernos: *lectores y escritores autónomos y cultura escrita*. En una mirada sociocultural, se considera un sujeto *autónomo* en sus prácticas de lectura y escritura cuando lee y escribe dentro y fuera

de la escuela por diferentes razones más allá del mandato de una tarea escolar. Por ende, son alumnos y alumnas que son capaces de determinar qué, cómo, dónde, cuándo, pero sobre todo para qué leer y escribir, aquellos y aquellas que asumen la responsabilidad de leer y escribir, de construir estrategias y validarlas (Lerner, 2002). Son los que toman la iniciativa, que asumen funciones que antes eran exclusivas de los profesores, que participan en la planificación, implementación y evaluación de situaciones de lectura y escritura. Alumnos y alumnas capaces de interrogar el contenido del texto, de asumir una distancia crítica, de ejercer autocontrol sobre su propio aprendizaje. En definitiva: los lectores y escritores autónomos son aquellos que no solo leen y escriben en la vida escolar sino también en la social, desde motivaciones intrínsecas.

Por *cultura escrita* se entiende esa omnipresencia de la lectura y la escritura en la sociedad (Kalman, 2003). Justamente para participar de tal cultura se requiere aprender unos usos, unas prácticas, unas tradiciones, unas operaciones con los textos, no solo dentro del sistema escolar, sino en la vida cotidiana. Poder participar en la cultura escrita es contar con las herramientas necesarias que le permitan a alumnos y alumnas acceder a todas las posibilidades que ofrece un mundo letrado, herramientas que van más allá de la capacidad de codificar o decodificar textos.

Y un tercer elemento diferenciador de un enfoque sociocultural, con relación a las anteriores miradas, son las implicaciones didácticas que trae consigo el abordaje de la lectura y la escritura como prácticas. Tales implicaciones que fueron señaladas por Lerner (2001) las agrupamos en las siguientes: 1) La preservación en la escuela de la naturaleza de las prácticas. 2) Los quehaceres del lector y del escritor como contenidos de enseñanza. 3) Los propósitos de la lectura y la escritura cuando estas son tomadas como prácticas. 4) La organización curricular a partir de secuencias didácticas o trabajos por proyectos y 5) La renuncia del docente a controlarlo todo. A continuación desarrollaremos cada una de estas implicaciones. En este orden de ideas, iniciamos como la primera: la conservación en la escuela de la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura.

Centrar la enseñanza-aprendizaje en las prácticas de lectura y escritura, implica preservar la naturaleza de estas como totalidades indisociables, complejas, globales con el

sentido que aquellas prácticas tienen para los seres humanos, sin fragmentarlas, sin simplificarlas, sin recortarlas ni parcelarlas. Implica tener presente que lo que se lea o escriba se inserta con la vida, de tal manera que se cierre la brecha entre la manera cómo se abordan en la escuela y la forma cómo los alumnos y alumnas las emplean por fuera de este ámbito. Este planteamiento es necesario porque, según un estudio hecho por Heath (1983), los miembros de muchas comunidades, a pesar de que pueden leer y escribir en un nivel básico, tienen pocas oportunidades de usar estas destrezas en la cotidianidad, tal como se las enseñan en la escuela.

De ahí la pertinencia de la pregunta que nos plantea Lerner (2001): ¿por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños y niñas tendrán que usar luego fuera de la escuela? Por tanto, es necesario garantizar una semejanza fundamental entre lo que se enseña en la escuela y la práctica social, de preservar que el objeto de enseñanza “favorezca tanto la fidelidad al saber o a la práctica social que se pretende comunicar como las posibilidades del sujeto de atribuir un sentido personal a ese saber, de constituirse en participante activo de esa práctica” (Lerner, 2001, p. 83).

Para garantizar que las prácticas de lectura y escritura en la escuela no pierdan su naturaleza, es necesario evitar sustituir tales prácticas por otro tipo de contenidos. Está claro que las prácticas sociales de lectura y escritura implican trabajar con textos, pero no se debe reducir el objeto de enseñanza a ellos. Cuando se pone el énfasis en las superestructuras de los textos con sus respectivas clasificaciones, se está corriendo el riesgo de que este tipo de contenidos reemplacen la vivencia de situaciones sociales que impliquen la lectura y la escritura. Tal riesgo lo señala Lerner (2001): “poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales” (p. 88).

Una segunda implicancia a la hora de tomar la lectura y la escritura en la escuela como prácticas, tiene que ver con la reformulación de los contenidos de enseñanza. Ya no serían entonces saberes de orden exclusivamente lingüísticos o meramente comunicativos, sino como lo propone Lerner (2001): directamente los *quehaceres* del lector y del escritor.

Esos quehaceres en consonancia con esta autora no son actividades, sino contenidos, pues de lo que se trata es que alumnos y alumnas, después de apropiarse de estos, “puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura” (p. 98). A su vez, tales quehaceres no son solo contenidos procedimentales, sino también conceptuales y actitudinales al tiempo, sin separarse. Es que aprender los quehaceres del lector y el escritor no se agota solo en la acción, sino que trasciende al plano de una reflexión crítica, que va más allá de un simple hablar, pues implica un distanciamiento que permita conceptualizar y analizar las prácticas experimentadas, esto con el fin de evitar de que los y las estudiantes reproduzcan aspectos no éticos de las prácticas sociales como, por ejemplo: la publicidad engañosa, discursos que buscan manipular, en fin.

Así pues, estos quehaceres tomados como contenidos son aprendidos por participación, ya que la inmersión directa con prácticas de lectura y escritura trae consigo aprendizajes implícitos a los que solo se pueden acceder a través de la experiencia, del uso, de la acción. De acuerdo con Rockwell (1982) aprender en la escuela es sobre todo aprender usos de los objetos escolares, entre ellos el de la lengua escrita. Ahora bien, en el aprendizaje de tales quehaceres se ponen en juego dos dimensiones: una social, interpersonal, pública, que está relacionada con la inserción a una “comunidad textual” (Olson, 1998), comunidad que comparte unas mismas creencias, unas mismas maneras de leer y escribir, un determinado corpus de lecturas; y por otra parte una dimensión psicológica, personal, privada, que en el caso de la lectura por ejemplo son todas aquellas operaciones mentales que realiza cuando se enfrenta a un texto: anticipar, releer, inferir, identificarse o no con el autor, seleccionar el modo de lectura (exploratoria, exhaustiva, lineal, salteada) de acuerdo con el propósito que lo guía.

Una tercera implicación didáctica está relacionada con los propósitos de la lectura y la escritura que se persiguen cuando estos son tomados en el aula como prácticas. Desde miradas lingüísticas y comunicativas, usualmente se lee y se escribe con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo (Ivanic y Moss, 2004). Por ende, para los y las estudiantes no resultan naturales los propósitos que se persiguen con la lectura y la escritura por fuera de la escuela, y por tanto no “aprenderán a leer y escribir para cumplir otras

finalidades, esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social” (Lerner, 2001, p. 29). En este sentido, los propósitos no deben ser extrínsecos al estudiante (por un pedido del profesor o profesora, por la presión de una nota, por obligación), sino intrínsecos a los alumnos y alumnas: leer para resolver un problema, para aclarar una duda, para tener más argumentos sobre un tema o para dejarse arrastrar por mundos posibles; o escribir para reclamar, para establecer contacto con alguien que está lejos, para dar a conocer sus ideas frente a un tema, para informar asuntos puntuales que los destinatarios deben conocer.

Definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner énfasis en sus propósitos en distintas situaciones, es decir, en “las razones que llevan a la gente a leer y escribir, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y los escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos” (Lerner, 2001, p. 88). En síntesis, los propósitos a la hora de leer y escribir en la escuela deben ser reales, genuinos, con sentido para los y las estudiantes, propósitos con los cuales estén comprometidos.

Avanzando en las implicancias didácticas, una cuarta está relacionada con la organización curricular. Para que las prácticas de lectura y de escritura no se desnaturalicen en la escuela, para que los quehaceres del lector y el escritor se conviertan en contenidos de enseñanza y para que los propósitos de lectura y escritura respondan a una intencionalidad real; es necesario superar un diseño curricular contenidista. Habitualmente, tanto desde una perspectiva lingüística como una comunicativa, los contenidos se organizan de tal manera que corresponda una parcela del saber a una parcela de tiempo, desde un eje temporal único, con una progresión lineal y acumulativa.

Ahora bien, tal parcelación, entra en contradicción con la naturaleza de las prácticas ya que al ser totalidades requieren aproximaciones simultáneas, demandan un abordaje en su complejidad, en su conjunto y por ende, es necesario una programación curricular distinta. En esta dirección, modalidades como las secuencias didácticas o proyectos de lengua (Camps, 2003), permiten orientar las acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida a partir de una situación auténtica, que permiten que el alumno o la alumna

resuelvan problemas desafiantes, aprendiendo así desde el uso, los quehaceres del lector y el escritor.

De acuerdo con Camps (2003), una organización curricular basada en secuencias didácticas o proyectos de aula cumple dos intencionalidades: la primera es hacer algo interesante, significativo para los y las estudiantes (se nos ocurre los siguientes ejemplos: hacer un periódico con las noticias propias de la región, construir una revista para dar a conocer a la comunidad lo que sucede dentro de la escuela, un libro con los juegos propios del contexto para compartir con una escuela ubicada en otra zona del país, etc.) y la segunda intencionalidad, aprender algo sobre el uso de la lectura y la escritura. De igual modo, esta autora plantea que estas modalidades de planeación que pueden durar semanas, meses o incluso un año, tienen tres grandes momentos: 1) Preparación: formulación de la situación y los objetivos de aprendizaje 2) Realización: implementación de las diferentes actividades de lectura y escritura que se requieren llevar a cabo para la obtención del producto final de la secuencia o el proyecto y 3) Evaluación: tanto de la tarea realizada como de los saberes alcanzados sobre lectura y escritura.

Una última implicación didáctica en una perspectiva sociocultural es la relacionada con la renuncia del profesor o profesora a controlarlo todo. Evidentemente, desde enfoques gramaticales o comunicativos existe la tendencia a programar en el currículo solo los aprendizajes que los y las docentes pueden calificar como correctos o incorrectos (la lectura en voz alta, la comprensión, la ortografía, los análisis morfosintácticos). Pero cuando se trabaja a partir de prácticas de lectura y escritura surgen aprendizajes que son menos controlables y “cuando hay que elegir entre lo que es necesario para que los niños aprendan y lo que es necesario para controlar el aprendizaje, parece indispensable optar por el aprendizaje” (Lerner, 2001, p. 36). Cuando el maestro o la maestra renuncia al control cuantitativo de todos los aprendizajes, aparecen nuevas posibilidades de evaluación, una distribución más simétrica de los deberes y derechos de estudiantes y maestros, ya que no es el profesor o profesora los únicos que evalúan, sino que es una acción compartida también con el propio alumno y alumna y con sus pares, quienes tienen que desarrollar la capacidad de autoevaluar y co-evaluar sus desempeños como lectores y escritores.

Después de este recorrido por el objeto de enseñanza, el propósito final y las implicaciones didácticas que conlleva una mirada sociocultural de la lectura y la escritura en la escuela, cerramos con algunos cuestionamientos. Por ejemplo, Ferreiro (2001) se pregunta si serán la historia, la sociología o la antropología, interrogadas por la didáctica, las ciencias que se ocuparán de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza. Bronckart y Schneuwly (1996) postulan, por su parte, que se requiere de una serie de investigaciones con el fin de superar las intuiciones, las ideas recibidas y los efectos de la moda; incluso la misma Lerner (2001) también plantea que se necesita de más indagaciones para tener un conocimiento más confiable y riguroso del funcionamiento de la lectura y la escritura como prácticas. Estos interrogantes indican que la cuestión está abierta, que hay mucho por decir y comprender, que existen vacancias que llenar, que es un enfoque de enseñanza que aún no está acabado, una mirada que invita a una discusión que apenas empieza a hacerse visible en América latina.

Finalmente, cerramos este apartado con la siguiente Tabla, que permite sintetizar lo abordado hasta acá y a su vez hacer mucho más claras las diferencias y semejanzas entre cada uno de los enfoques que han tomado forma en la escuela en la enseñanza de la lengua en general y de la lectura y la escritura en particular.

Tabla 1: Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lengua

CATEGORÍA	E. LINGÜÍSTICO	E. COMUNICATIVO	E. SOCIOCULTURAL
PROPÓSITO	Describir la lengua, tomado como un sistema estándar y homogéneo, desde un fin clasificatorio	Mejorar la competencia comunicativa (leer, escribir, hablar y escuchar)	Formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita
OBJETO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	La palabra y la oración	El texto	Las prácticas sociales de lectura y escritura
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Los saberes lingüísticos se fragmentan, para hacer coincidir en una parcela del tiempo, una parcela del saber, por ejemplo: el sustantivo y sus clases en el primer periodo	Se parte de las tipologías textuales, haciendo coincidir una tipología con una parcela de tiempo, por ejemplo: el texto informativo en el último periodo del año escolar	Se organiza a través de secuencias didácticas o proyectos de aula, donde la lectura y la escritura preservan su naturaleza como totalidades indisociables, complejas, globales
CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA	Leer es decodificar. El significado se aloja en el texto. Escribir es codificar y para ello se requiere imero aprender una serie de	La lectura y la escritura son habilidades que se mejoran con la repetición. Se conciben ya sean como: función, como procesos, o como expresividad.	Son prácticas que permiten: responder a diferentes demandas sociales, democratizar el poder, ejercer la ciudadanía y cumplir una función transformadora.

	conocimientos lingüísticos.		
ROL DEL DOCENTE	Directivo. Transmitir a los estudiantes saberes lingüísticos y a codificar y decodificar	Acompañante. Enseña estrategias para que los estudiantes cada vez lean y escriban mejor	Intelectual. Crear las condiciones para llevar al aula, prácticas sociales de lectura y escritura sin que pierdan su naturaleza
ROL DEL ESTUDIANTE	Pasivo. Memorizar conceptos lingüísticos, realizar análisis sintácticos y aprender a codificar y decodificar	Activo. Comprende y produce diferentes tipologías textuales	Activo. Comprende las diferentes posibilidades que le ofrecen la lectura y la escritura para participar en la sociedad
PRÁCTICAS COMUNES DE ENSEÑANZA	Extraer de un texto diferentes categorías gramaticales. Subrayar en oraciones con un color los sustantivos, con otro los adjetivos...	Leer y escribir para mostrar que ha mejorado dichas habilidades	Participar en prácticas reales de lectura y escritura como la elaboración de: un periódico escolar, un plegable, un pasacalle, un audio-libro, una radionovela, un correo de amigos ...
DISCIPLINAS	La sintaxis, la morfología, la fonética y la semántica	La pragmática, la sociolingüística, la lingüística textual, el análisis del discurso	Estudios culturales, historia, sociología, antropología, filosofía

Fuente: elaboración propia.

1.2. Investigaciones que analizan la producción de conocimiento

Para hallar investigaciones que analizan la producción de conocimiento, se hizo un rastreo bibliográfico² sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en general, no tomadas únicamente como prácticas sociales. Tal rastreo lo hicimos a través de bases de datos como: Redalyc, Dialnet, Scielo, Rclis, Académica; revistas especializadas en educación, repositorios de universidades y a través de la estrategia “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001) que, aplicada a las referencias bibliográficas de los investigaciones halladas, condujeron a otras investigaciones y así sucesivamente. Una vez relevado los trabajos, los organizamos en las siguientes dos categorías: 1.2.1. Investigaciones documentales sobre lectura y escritura en la educación básica en Colombia e 1.2.2. Investigaciones documentales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica a nivel internacional.

² En las primeras búsquedas se utilizaron palabras como: “Investigación documental, didáctica, lectura y escritura Colombia”. Luego el término “investigación documental” lo reemplazamos por expresiones similares como: estado del arte, estado de la cuestión, revisión bibliográfica, revisión de la literatura, revisión documental, estado actual. Igual hicimos con el término “didáctica”: lo reemplazamos por enseñanza, enfoque, perspectiva. Finalmente utilizamos todas las fórmulas anteriormente descritas pero omitiendo la palabra Colombia, para que arrojara estudios realizados en otros países.

1.2.1. Investigaciones documentales de orden nacional

Las investigaciones de corte documental halladas en Colombia, las dividimos en dos grupos: en el primero (conformado por cuatro trabajos) están aquellas cuya metodología de investigación se basó en la realización de un estado de la cuestión; y en un segundo grupo (con un total de tres investigaciones) se ubican las que, si bien son de corte documental, utilizaron otra modalidad de investigación.

En este orden de ideas, el primer grupo recoge cuatro estados de la cuestión sobre lo que se ha producido en el país respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura desde niveles, enfoques y disciplinas diferentes. El primero relacionado con un nivel específico – educación inicial–; el segundo con un enfoque –alfabetización informacional–, y el tercer y cuarto estado de la cuestión con disciplinas específicas –el lenguaje escrito desde el punto de vista de la fonoaudiología y con la literatura, respectivamente–. Tales trabajos parten de un corpus de análisis amplio (entre 50 y 115 documentos), entre los que se encuentran: artículos de investigación, trabajos de grado, memorias de congresos, capítulos de libros y libros; hallados a través de bases de datos especializadas, revistas de investigación y repositorios de universidades. Además, estas investigaciones comparten un mismo fin: reconocer en el corpus documental seleccionado tendencias, concepciones, perspectivas, avances; a la vez que realizar interpretaciones al respecto y proponer nuevos caminos por recorrer.

De este modo, iniciamos por el estado del arte de Fajardo (2018), quien analizó las investigaciones realizadas en Colombia en los últimos 20 años acerca de la enseñanza de la lectura en la educación inicial. Tal revisión documental permitió identificar las perspectivas que se privilegian en dichas investigaciones, las cuales ubica en tres grandes grupos: en el primero, que es el más abundante, investigaciones donde la lectura es tomada “como un medio para”, en este caso, mejorar la comprensión lectora y la conciencia fonológica; en el segundo grupo: investigaciones donde la lectura “es concebida como un fin” ya sea como promoción, diversión, experiencia, formación; y en el tercero, compuesto por muy pocas

investigaciones, aquellas que se centraron en concepciones ya sea del maestro, los estudiantes o ambos.

Un segundo estado del arte es el de Uribe (2011) quien presenta una aproximación al estado actual de la alfabetización informacional³ en Colombia. Dicha construcción, le permitió llegar a las siguientes conclusiones: 1) La alfabetización informacional en este país tiene un desarrollo incipiente. 2) En las políticas educativas nacionales, la formación en alfabetización informacional no es vista con claridad como una competencia fundamental a nivel educativo, de bibliotecas y de investigación, ya que el énfasis está puesto en el cierre de la brecha digital en cuanto a infraestructura física y tecnológica. 3) El mayor desarrollo de la alfabetización informacional se presenta en las bibliotecas de la educación superior, si se compara con programas y proyectos concretos de las bibliotecas públicas o escolares. Y 4) Es necesario un papel divulgativo y proactivo de parte de las bibliotecas, docentes, investigadores, grupos y universidades que tienen adelantos a este respecto para ir ganando espacios para el posicionamiento y la discusión de esta temática.

Un tercer estado del arte es el realizado por Fajardo (2008) quien analizó la producción investigativa que se ha realizado desde la fonoaudiología durante los últimos 20 años, con relación al proceso de lenguaje escrito en la escuela. Tal revisión le permitió determinar que los trabajos que se han llevado a cabo han respondido a los siguientes enfoques teóricos: sociolingüístico (39%), psicolingüístico (37%), neurolingüístico (12%), lingüístico (9%) y desde el metalingüístico (3%). Al mismo tiempo, Fajardo (2008) identificó que en las investigaciones relevadas se privilegia las siguientes funciones: el 42% se centran en evaluar los procesos, el 30% en describir intervenciones, el 20% opera a modo de diagnóstico y el 8% desde una función de promoción.

³ La alfabetización informacional o en inglés *information literacy*, es según Uribe (2011), el proceso de enseñanza aprendizaje que busca que un individuo o colectivo alcance las competencias para localizar, seleccionar, recuperar, evaluar, producir, compartir y divulgar esa información de forma adecuada y eficiente, con una posición crítica y ética; con el fin de que tenga las bases de un aprendizaje permanente ante las exigencias de la actual sociedad de información.

Un último estado de la cuestión es el de Martínez y Murillo (2013), quienes analizaron fuentes bibliográficas publicadas entre 2003 y 2013 sobre la didáctica de la literatura en Colombia. Después de analizar 115 fuentes bibliográficas llegaron a la conclusión de que las concepciones para la enseñanza-aprendizaje de la literatura más preeminentes en esta última década fueron: una didáctica desde la dimensión estética y lúdica; otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por diferentes teorías literarias como el formalismo, la semiótica, la hermenéutica y la estética de la recepción; una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y; una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los géneros literarios (narrativos, poéticos y dramáticos).

En cuanto al segundo grupo de investigaciones en Colombia sobre lectura y escritura en la educación básica, se encuentran aquellos trabajos que siendo documentales no optaron por la estrategia de estado de la cuestión. Entre ellos encontramos trabajos que se han realizado desde una perspectiva histórica que cubren periodos entre los siglos XIX y XX a través del análisis de material documental proveniente de un corpus teórico -que da cuenta de las teorías predominantes sobre la lectura y la escritura en el primer grado de escolaridad- ; un corpus legislativo -el cual recoge las políticas educativas y los planes y programas de enseñanza emitidos para las escuelas del país- ; y un corpus didáctico -reconstruido a través del análisis de libros escolares o manuales de lectura y escritura diseñados para el primer grado-.

En esta línea, hallamos las investigaciones de Rey (2000) y Rincón (2003) quienes llegan a conclusiones similares. Rey (2000) buscó contribuir a la reconstrucción de la historia de cómo se enseñaba a leer entre 1870 -1930, mientras Rincón no solo se preguntó por la lectura, sino que incluyó también la pregunta por cómo se enseñaba a escribir en un periodo que abarca 7 años más (1870-1936). A su vez, Rey (2000) empleó el análisis del discurso como el método de investigación, mientras Rincón (2003) hace uso de un diseño de investigación interdisciplinar retomando elementos del análisis del discurso, la historia de las mentalidades y la hermenéutica. Así, en tal reconstrucción, ambas autoras plantean que los avances y el desarrollo del pensamiento pedagógico depende de las concepciones ideológicas y políticas de los grupos que están en el poder que, en el caso colombiano, estuvo dado por

un dominio bipartidista (liberales y conservadores) y, por otro lado, plantean que la enseñanza del código estuvo influenciada por los postulados de Pestalozzi y los métodos activos; ideas que fueron materializadas en los libros de texto guía de aquel entonces.

Igualmente en esta perspectiva histórica se encuentra el trabajo doctoral de Salazar (2008), basado en un enfoque arqueológico, el cual consiste en preguntarse por las condiciones de posibilidad del saber, en este caso, sobre lectura y escritura que emerge y procede en la escuela entre 1886 y 1968. Dicha interrogación al saber sobre la lectura y la escritura permitió concluir que, primero: las teorías predominantes en aquellos años eran las de Ovidio Decroly y Enrique Pestalozzi; segundo: los discursos legales expedidos por el estado buscaban controlar, regular y normalizar la enseñanza; y tercero: los libros de texto guía utilizados en aquella época, promovían un método: fonético, silábico-fonético, ideo-visual o un método ecléctico.

Por último, ubicamos en esta línea, la investigación documental de García y Rojas (2015) quienes abordan la historia reciente de la enseñanza inicial de la lectura (1970 -2000). Los resultados de este estudio indican que, de acuerdo a los enfoques pedagógicos y las políticas educativas de Colombia, en la década de los setenta coexistieron los postulados de la pedagogía activa, con los fundamentos de una pedagogía basada en una tecnología educativa. En la década de los ochenta, se impone la tecnología educativa instalando una pedagogía instruccional o conductista de la lectura, y en la década de los noventa se postula un enfoque constructivista. En cuanto a los textos escolares, las investigadoras hallaron que en los 70' predominaba un método ideo-visual o global; en los 80' el método de las palabras normales y en los 90' solo cambió la forma (tipo de papel, color, tipo de letra...) pero no el contenido, lo que significa que no materializaron los planteamientos constructivistas que se promulgaban en el discurso teórico y legal de esta última década del siglo XX.

Podemos afirmar entonces, de este primer agrupamiento, que en Colombia existen estados de la cuestión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde líneas específicas como la lectura y la escritura en la educación inicial, la alfabetización informacional, lenguaje escrito desde el punto de vista de la fonoaudiología y didáctica de la literatura; pero no estados del arte sobre lo que se viene produciendo en Colombia sobre la enseñanza de la

lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica. También podemos concluir que se han hecho investigaciones históricas con el fin de rastrear los enfoques que se han privilegiado en la enseñanza de la lectura y la escritura en la segunda parte del siglo XIX y durante todo el siglo XX, pero ninguna que aborde un corpus documental producido en el siglo XXI.

1.2.2. Estados de la cuestión de orden internacional

Las investigaciones de corte documental sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica a nivel internacional, las hemos dividido igualmente en dos subgrupos. En uno de ellos ubicamos aquellos estados de la cuestión que rastrean lo que se ha producido en los últimos años frente a la lectura y la escritura como prácticas epistémicas en las asignaturas; y en el otro grupo trabajos que han hecho relevamientos sobre la lectura y la escritura como habilidades comunicativas y cognitivas; ambos en la básica secundaria.

En esta dirección, ubicamos en el primer grupo las revisiones bibliográficas hechas por: Roni, Rosli y Carlino (2010); Roni, Rosli y Carlino (2010b) y Roni y Carlino (2014). En una primera parte, Roni, Rosli y Carlino (2010) realizaron una sistematización bibliográfica de investigaciones y experiencias docentes, difundidas entre 2005 y 2009, que aludieran a lectura y/o la escritura como prácticas que aportan a la enseñanza de las asignaturas del secundario. El corpus documental constó de 58 trabajos, 30 ponencias rastreadas en 11 congresos y jornadas en Argentina y 28 artículos publicados en revistas científicas y educativas anglosajonas. Dicho análisis permitió determinar que la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario tiene poca presencia en los foros académicos en Argentina, ya que de las 3754 ponencias de los 11 congresos, sólo 30 se refieren a dicho tópico pero con un énfasis mayoritario en aspectos del lenguaje vinculados con prácticas de estudio y con enfoques que no atienden las especificidades disciplinares de las asignaturas.

En un trabajo posterior, Roni, Rosli y Carlino (2010b) analizan los 28 artículos publicados en revistas electrónicas del medio anglosajón, encontrando regularidades que categorizan en tres líneas teóricas: 1) “Habilidad elemental”, en la cual se asume a la lectura y la escritura como capacidades generales de codificación y extracción del significado, cuyo

aprendizaje se logra en los niveles básicos de enseñanza. 2) “Habilidad de complejidad creciente enseñable periféricamente” donde se reconoce la importancia de leer y escribir en los distintas áreas, pero la enseñanza se agota en mostrarle a los estudiantes estrategias por fuera de los contenidos específicos de cada materia. Y 3) “Práctica situada” que concibe la lectura y la escritura 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.

Por su parte, Roni y Carlino (2014) también hacen una revisión bibliográfica sobre la lectura y la escritura para aprender en secundaria, resultados que presentan en tres categorías: en la primera ubican lo hallado de revisar el concepto de “Escritura a través del currículo” con sus dos tendencias: escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas. En la segunda categoría, presentan algunos cuestionamientos que diferentes autores le hacen al movimiento “Escribir a través del currículo”, entre las cuales se destaca la idea de que la escritura sea una herramienta única e inevitable para favorecer los aprendizajes. Y en la tercera categoría ubican las conclusiones derivadas de la revisión de las publicaciones, entre las cuales se destaca que la producción de conocimiento didáctico en lo que respecta a la función epistémica de la lectura y la escritura tiene deudas que saldar, especialmente en la escuela secundaria ya que, según las autoras, es el nivel menos estudiado.

En el segundo grupo se ubican las investigaciones de Baraja, López, Márquez y Rodríguez (2015); Gareca y Colombo (2013); Molano y Piñeros (2018), y Sellés (2006); quienes han relevado lo producido frente a la enseñanza de la lectura y la escritura como habilidades comunicativas. Por ejemplo, Baraja, López, Márquez y Rodríguez (2015) realizaron un estado de la cuestión sobre lo publicado en Iberoamérica entre 2005 y 2015 con respecto a habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en educación básica. Dicho rastreo les permitió hallar que los países que más publicaron al respecto durante este periodo fueron España (46%), Chile (18%) y Colombia (12%) y los que menos publicaron Argentina (4%), Uruguay (4%) y Cuba (2%). Existen conceptos en común a todos los documentos como: desarrollo, habilidad, competencia, destreza, ejercitación y comunicación. Las principales metodologías para fomentar tales habilidades en la educación

básica son, según el corpus: el trabajo cooperativo/colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por tareas.

Continuando en esta línea de la lectura y la escritura como habilidades, se encuentra la revisión documental de Molano y Piñeros (2018) quienes rastrearon 60 investigaciones y experiencias sobre estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción textual en primaria y secundaria, publicadas en diferentes países hispanohablantes entre el 2003 y 2018. Tal revisión les permitió identificar que las estrategias empleadas se ubican en los siguientes campos: la estadística (implementación de instrumentos para medir cuantitativamente las habilidades para leer y escribir); la psicología cognitiva (puesta en marcha de estrategias cognitivas y meta cognitivas en el proceso lector y escritor); la tecnología de la información y la comunicación (incorporación en el aula de recursos digitales que permitan la ejercitación de estas habilidades) y la didáctica (desde el diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas que buscan fortalecer la lectoescritura).

En cuanto habilidades, se rastreó también el trabajo documental de Gareca y Colombo (2013) quienes buscaron conocer el decurso de investigaciones publicadas en países hispanohablantes entre el 2000 y 2012 sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en estudiantes de los niveles primario, secundario y universitario. Los resultados hallados fueron los siguientes: año tras año hay una tendencia al aumento en la producción frente a la enseñanza de la argumentación escrita; la mayor parte de los documentos fueron producidos en Colombia y España; más de la mitad de las investigaciones se dan desde la asignatura de lengua y literatura y unas cuantas en otras áreas como ciencias sociales, filosofía y ciencias del deporte; y se puede reconocer en dichas producciones científicas tres líneas de trabajo: la dialógica, la dinámica enunciativa de los discursos y la producción de textos desde una perspectiva didáctica.

Por último, desde una mirada psicolingüística, el trabajo de Selles (2006) realiza un estado de la cuestión acerca de los predictores y las habilidades que favorecen en los niños la adquisición de la lectura. Tal revisión documental le permitió llegar a tres grandes conclusiones. La primera, los predictores son: conocimiento fonológico (conciencia de los sonidos del lenguaje), conocimiento alfabético (reconocimiento de las letras) y velocidad de

denominación (tiempo que tarda e niño en nombrar aquello que se le presenta); y entre las habilidades facilitadoras estarían: habilidades lingüísticas (dominio del lenguaje oral), procesos cognitivos básicos (atención, percepción y memoria), conocimiento metalingüístico (utilidad de la lectura y los componentes de lo escrito –letras, palabras, frases-). La segunda: la mayoría de los trabajos que investigan tales prerrequisitos lo hacen abordando solo uno, especialmente el predictor relacionado con la conciencia fonológica. Y una tercera conclusión es la necesidad de emprender futuras investigaciones que aborden los diferentes predictores y habilidades facilitadoras de manera conjunta.

En síntesis, estos antecedentes internacionales muestran que, se han realizado estados de la cuestión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la básica primaria y secundaria, ya sea en términos de un país o de un ámbito mayor según el idioma (anglosajón o hispanohablante), desde dos miradas: la lectura y la escritura entendida como herramientas epistémicas y desde una mirada comunicativa y psicolingüística.

En este orden de ideas, concluimos que en la actualidad no hay trabajos colombianos o latinoamericanos que aborden el estado del conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural, de ahí la relevancia teórica de la presente investigación, en cuanto contribuye a cubrir dicha área de vacancia temática.

1.3. Presentación del problema

De acuerdo al recorrido por los diferentes enfoques que ha tomado la enseñanza de la lectura y la escritura realizado en el apartado 1.1., se puede decir que, en las últimas décadas, la didáctica de la lectura y la escritura viene introduciendo una nueva manera de abordarlas en la escuela. Tal perspectiva, va más allá del enfoque lingüístico donde la lectura y la escritura son concebidas como codificación y decodificación respectivamente; incluso va más allá de un énfasis comunicativo donde son asumidas como habilidades que requieren de un entrenamiento para mejorarlas; para instalarse en el campo de lo social y cultural, tomando como objeto de enseñanza las prácticas mismas de lectura y escritura (Bautier y Bucheton, 1997; Cassany, 2008; Lerner, 2001).

Asimismo, de acuerdo al relevamiento de investigaciones de orden nacional e internacional, realizado en el apartado 1.2, Colombia no cuenta con trabajos que caractericen la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica. De esta forma, nos surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características tiene el conocimiento que se ha producido y publicado en Colombia entre 2010 y 2019 en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica?

A su vez, de esta pregunta general, se derivan cuatro preguntas específicas:

- ¿Qué, cuándo, quiénes y desde qué áreas se construye conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas?
- ¿Qué entiende tal producción por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas?
- ¿Qué propone el conocimiento construido en el país para darle una forma concreta en las aulas de clase a la lectura y escritura como prácticas?
- ¿Qué retos y posibilidades emergen de dicha materialización, según este conocimiento?

1.4. Objetivos

En línea con los interrogantes planteados más arriba, el objetivo principal de este trabajo es: caracterizar la producción de conocimiento en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica entre 2010 y 2019.

Entretanto, los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar qué, cuándo, quiénes y desde qué áreas se construye conocimiento.
- Indagar por lo que tal conocimiento producido y publicado en el país, entiende por la enseñanza de lectura y escritura como prácticas.

- Describir lo que propone el conocimiento construido en el país para darle una forma concreta en las aulas de clase a la lectura y escritura como prácticas.
- Establecer los retos y posibilidades que emergen de dicha materialización, según el conocimiento construido en Colombia.

En consecuencia, este trabajo investigativo se sustenta en dos categorías: la enseñanza de lectura y la escritura como prácticas sociales y la producción de conocimiento como elemento constitutivo del campo educativo. Por tal motivo, a continuación se hace un desarrollo de estos dos ejes conceptuales.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

En la presente tesis asumimos la enseñanza de la lectura y la escritura como la mirada que permite la formación de sujetos críticos y creativos, capaces de comprender y transformar sus realidades; a su vez nos ocupamos de estudiar la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. En consecuencia, en el presente capítulo se desarrollan las siguientes dos categorías: 2.1. Tradiciones que asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales y 2.2. Producción de conocimiento en el campo educativo. Iniciemos por aquellas tradiciones que aportan a la teorización de la lectura y la escritura como prácticas.

2.1. Tradiciones que asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales

Se podría situar las dos últimas décadas del siglo XX –y lo que va del XXI– como el contexto en el que se consolidan tradiciones disciplinares cuyos desarrollos permiten plantear en el campo educativo un enfoque que toma la lectura y la escritura como prácticas sociales. Por tal razón, para establecer lo que entendemos por dicho enfoque, es necesario profundizar en tales tradiciones, las cuales presentamos a continuación: 2.1.1. Teoría socio histórico cultural. 2.1.2. Dialogismo y discursividad. 2.1.3. Perspectiva crítica de la lectura y la escritura. 2.1.4. Historia de las prácticas de la lectura y la escritura. 2.1.5. Cultura escrita y cognición. 2.1.6. *New Literacy Studies* (NLS). 2.1.7. Lectura y escritura como prácticas epistémicas y 2.1.8. Didactas que asumen la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica.

2.1.1. Teoría socio-histórico cultural

La psicología evolutiva ha centrado su atención de manera separada, ya sea en los individuos o bien en elementos ambientales. No obstante, el énfasis de Vygotsky (1978, 1979) está puesto en una mirada interrelacionada, interdependiente del sujeto y el entorno, tomando como unidad de análisis la totalidad del acontecimiento, lo que según este autor permite preservar su esencia, asunto que no es posible cuando este se divide en elementos aislados. De esta forma, su principal contribución fue el desarrollo de un sistema psicológico

que incluyera plenamente lo educativo, para explicar cómo el desarrollo y el aprendizaje de funciones cognitivas superiores como es el caso de la lectura y la escritura, se dan en el marco de lo social, lo histórico y lo cultural.

Esta mirada vygotskyana sostiene que el desarrollo cognitivo se da en dos etapas. En la primera, el aprendizaje se construye a partir del contacto con otras personas más capaces, con las cuales el sujeto aprende a realizar una tarea, esto significa que el individuo no puede funcionar como un agente independiente y por lo tanto depende de la colaboración de otros para completar la actividad. Una vez sepa cómo llevarla a cabo, producto de esa participación con otros, pasa a la segunda etapa que es cuando realiza la tarea de manera individual, sin ayuda, lo que significa que ha logrado internalizar los procesos y las herramientas para realizar conscientemente la actividad. En este orden de ideas, según esta teoría socio histórica-cultural, el desarrollo y el aprendizaje debe ser entendido como resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas (especialmente el lenguaje) que la sociedad dispone para mediar la actividad.

Por consiguiente, de acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje que se da en la interacción con otros, impulsa el desarrollo que es individual. De esta forma la trayectoria del desarrollo cognitivo es de afuera hacia adentro, aparece de lo social a lo psicológico, va del plano de lo intersicológico (entre personas) al plano de lo intrasicológico (al interior del sujeto). Esto es, se considera que el aprendizaje producto de esa participación en situaciones sociales, estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en la interacción en diversos contextos, mediada por sistemas simbólicos culturales, entre ellos el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación. “El lenguaje interno –el pensamiento y el conocimiento- proviene de nuestra experiencia en el mundo social” (Vygotsky, 1978, p. 78).

En síntesis, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) plantea que aprendemos de los otros, que nuestros conocimientos se fecundan, se generan en la interacción con otros seres humanos, que todo conocimiento individual tiene su origen en el espacio social, que lo que

ocurre a nivel intrasubjetivo es proveniente de lo que ocurre en el intercambio intersubjetivo. Sin embargo, ese movimiento del exterior hacia el interior implica un proceso activo de transformaciones como parte del proceso de construcción del lenguaje interior que reorienta el discurso social hacia sus propias experiencias y propósitos y no como una copia mecánica de la experiencia.

Lo anterior, aplicado al acto de leer y escribir, significa que se aprende desde la lengua oral las costumbres lingüísticas y recursos comunicativos de las personas que nos rodean, lo cual genera cambios en las propias formas de comunicación. Por consiguiente, no es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir ya que, según Vygotsky (1979), es mediante la interacción deliberada con otros usuarios de la lengua escrita que se construye el conocimiento de la escritura y la lectura. Aprender a leer y escribir requiere convivir con otros lectores y escritores.

Así, para fundamentar esta teoría social sobre el desarrollo y el aprendizaje, Vygotsky (1979) recurrió a conceptos como: *Zona de Desarrollo Real*, *Zona de Desarrollo Potencial*, *Zona de Desarrollo Próximo* y *Conocimientos Previos*. La *Zona de Desarrollo Real* corresponde a aquellas situaciones que el sujeto puede resolver por sí solo, actividades que son indicativas de sus capacidades mentales, de las funciones que ya han madurado. En este sentido la *Zona de desarrollo Real* caracteriza el desarrollo mental de los sujetos retrospectivamente. La *Zona de Desarrollo Potencial* es aquella etapa donde el individuo no logra una solución independiente del problema y por tanto otros le muestran cómo hacerlo, es lo que el individuo está en condiciones de hacer pero con ayuda de otras personas más capacitadas o expertas.

A su vez, la *Zona de Desarrollo Próximo* es la distancia que hay entre el “nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p.133). En este sentido, la *Zona de Desarrollo Próximo* es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y la alumna y se avanza en el desarrollo, pues define aquellas

funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en el proceso, por ende, es una caracterización prospectiva del desarrollo mental.

Aplicando lo anterior al campo educativo, específicamente a la lectura y la escritura, significa que el o la estudiante se enfrenta a situaciones donde intervienen estos dos procesos, primero con el apoyo de otros para llevarla a cabo y luego él (ella) mismo (a) de manera autónoma. La condición para que se produzca tal autonomía está dada por la ayuda recibida. Así, cuando se crea una Zona de desarrollo Próximo con respecto al lenguaje escrito, y el o la alumna, en esa interacción social con otros, logra hacer ese recorrido, es posible plantear que este ha alcanzado nuevos niveles de desarrollo real y potencial, lo que le indica al docente que es hora de delimitar una nueva Zona de desarrollo Próximo para que el aprendizaje continúe movilizándose. En esta dirección, no tendría sentido ofrecer situaciones de lectura y escritura que de entrada los estudiantes puedan resolver solos, pues quedarían estancados en un desarrollo real, sin la posibilidad de avanzar a un desarrollo próximo.

De ahí, precisamente, continuando en el campo educativo, que haya que partir de los conocimientos previos, puesto que, en la línea de Vygotsky (1979), el conocimiento nuevo se edifica con base en conocimiento existente. Es necesario por tanto, partir de conocimientos compartidos para que alumnos y alumnas construyan nuevos conocimientos que les permitan ya sea integrar lo conocido con lo nuevo o ver lo cotidiano de una manera diferente; es decir, permitirles aprender. Este autor indica también que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo discente ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Por tanto, esta perspectiva vygostkyana aporta a la mirada sociocultural al evitar reducir la lectura y la escritura a una variable puramente cognitiva, al postularlas como construcciones sociales poderosas que abarcan la tríada sujeto, lenguaje y cultura. La idea de que el desarrollo y el aprendizaje de las estructuras cognitivas necesarias para leer y escribir va de lo intersubjetivo -de esa interacción con otros lectores y escritores- hasta llegar a lo intrasubjetivo -esa internalización, esa apropiación de dichas estructuras que hacen posible

el dominio de la lectura y la escritura en situaciones cada vez más complejas- es esclarecedor para una mirada de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

2.1.2. Dialogismo y discursividad

Una segunda tradición que alimenta la perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas es la planteada por el “círculo de Bajtín”⁴. Según este autor, su mirada no es propiamente lingüística, sino trans-lingüística (Bajtín, 2005), en tanto su propósito fue desarrollar una teoría que trascendiera una concepción estructuralista que considera el lenguaje como un sistema abstracto alejado de los usos cotidianos del lenguaje. En cambio, propone una mirada social donde este sea tomado como fuerza viva e histórica, como una realización situada que efectúan aquellos (as) que se enuncian ya sea de forma oral o por escrito. Para lograr tal empresa, propone una teoría centrada en el discurso, el cual toma como unidad de análisis el enunciado, que a su vez conforman los géneros discursivos. A continuación nos centraremos en estos conceptos claves: *discurso, enunciado y géneros discursivos*.

Por discurso, Bajtín (2005) entiende los diferentes intercambios comunicativos ya sean orales o escritos. Tales intercambios se caracterizan por tener emisor, un mensaje y un receptor que es activo en cuanto su función no es únicamente comprender lo que enuncia el emisor, sino también tiene la capacidad de responder ya sea a través de discursos posteriores o de conductas. Es decir, el discurso como intercambio comunicativo es una realización efectiva, un evento real, llevado a cabo en forma de diálogo en unas circunstancias concretas

⁴ Existe una polémica con respecto de la autoría de los trabajos de Bajtín. En nuestro caso, nos unimos a la versión de Bocharov (citado en Zavala, 1996; 1997), editor ruso de los trabajos del denominado “círculo de Bajtín”, quien señala que algunos escritos publicados bajo el nombre de Valentín Volóshinov y Pavel Medvedev, son de Mijaíl Bajtín, quien decidió publicar bajo el nombre de sus compañeros para evitar la censura de la cual era objeto en su país. Por tanto, independientemente de quien es el autor, cuando en este trabajo hablamos de los postulados de Bajtín, nos referimos a un pensamiento colectivo, producto de un círculo académico y no a un autor en solitario.

de enunciación, en un contexto socio-histórico y material. En esta dirección el discurso es dialógico, ideológico y es más que un texto.

El discurso se caracteriza pues por su naturaleza dialógica: “para la conciencia individual, el lenguaje yace en la frontera entre el sujeto y los demás” (Bajtín, 1981, p. 293). Esto significa que tanto el pensamiento como el conocimiento individual son también sociales en la medida en que son producto de la apropiación de discursos y experiencias que otros han enunciado y dotado de significado. El discurso proviene de lo que hemos leído, escrito, dicho, escuchado, de la asimilación de las palabras de otros (y no de las palabras de la lengua), adaptadas a nuestros propios propósitos. “Nuestro pensamiento se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro” (Bajtín, 2005, p. 282). El discurso es el resultado de cruces, convergencias, y bifurcaciones de varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias.

Podemos decir también, a partir del planteamiento de Bajtín (2005), que el discurso está constituido por ecos y reflejos dialógicos, en la medida que toda enunciación es un eslabón en la cadena comunicativa. Esto quiere decir que antes de una interacción discursiva ha habido otras acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema que provoca su respuesta. El que habla o escribe no es un “Adán bíblico que tenía que ver con objetos vírgenes, aún no nombrados, a los que debía poner nombres (...) Todo enunciado, siempre contesta (en un sentido amplio) de una u otra manera a los enunciados ajenos que le preceden” (Bajtín, 2005, p. 284). Pero en esa cadena, una interacción verbal no solo está relacionada con los eslabones anteriores, sino también con los eslabones posteriores: “el enunciado se construye desde el principio tomando en cuenta las posibles reacciones de respuesta para las cuales se construye el enunciado. El papel de los otros, como ya sabemos, es sumamente importante” (Bajtín, 2005, p. 285).

A su vez, el discurso, desde esta mirada bajtiniana, además de ser dialógico, es un fenómeno ideológico por excelencia, una vez que absorbe de lo social posicionamientos distintos. Para esta mirada, la ideología – además de remitir a un universo que engloba el arte, la ciencia, la filosofía, el derecho, la religión, la ética, la política, es decir, todas las

manifestaciones culturales en general– se refiere también a lo que es relativo a criterios de valoración determinados por los conflictos de intereses sociales, que se confrontan. En ese sentido, la ideología determina el lenguaje: “toda modificación de la ideología desencadena un cambio en la lengua” (Volóshinov, 2009, p. 15). Sin embargo, el lugar de la realización de lo ideológico no está en la lengua como sistema abstracto, sino en la palabra viva.

Asimismo, Bajtín (2005) aclara que discurso no puede tomarse como sinónimo de texto. Si bien el texto de alguna manera puede corresponderse con el discurso, este sería un discurso despojado de su naturaleza, de su contexto dialógico, de su intencionalidad. En la línea de este autor, el texto es una unidad de otro tipo, que puede someterse a un examen intrínseco de formas abstractas, mientras el discurso cumple una función en la vida social, lo que significa que no es solo textualidad. Ahora bien, para Bajtín (2005) el discurso es un concepto genérico, el cual toma forma específica en los enunciados: “el discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma” (p. 260). A continuación se ahonda en el concepto de enunciado como el objeto de análisis del discurso.

El enunciado es la “unidad real de la comunicación discursiva” (Bajtín, 2005, p.255), son interacciones comunicativas orales o escritas concretas, reales, materiales, que ocurren en un tiempo y un espacio, relacionadas con diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación. Un enunciado, según Bajtín (2005), posee las siguientes características: 1) Está delimitado por el cambio de los sujetos discursivos. 2) Posee una totalidad conclusa y 3) Es lenguaje vivo (tiene autor, destinatario, intencionalidad y recursos estilísticos). Con respecto a la primera característica un enunciado, al ser una unidad real, tiene un principio y un final claramente delimitado por el cambio de los sujetos discursivos, por la alternación de la persona que habla o escribe, por la concesión de la palabra a otro. “Antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final están los enunciados respuestas de otros (o siquiera una comprensión silenciosa y activa del otro)” (Bajtín, 2005, p. 260). Así, de acuerdo a esta definición, un enunciado puede ser una breve réplica en el diálogo cotidiano en sus múltiples manifestaciones, hasta una carta, un tratado científico o una novela completa.

De igual modo, avanzando a la segunda característica, un enunciado posee un carácter conclusivo. Es que si un enunciado inicia donde la persona toma la palabra y termina cuando hay un cambio del sujeto discursivo, es porque a través de esa enunciación expresó todo lo que en un momento quiso decir o escribir. El sujeto del discurso puede lograr esa totalidad, esa conclusión de un todo, ya sea a través de una réplica cotidiana o por medio de complejas obras escritas, lo cual a su vez permite que otro sujeto discursivo pueda tomar una postura de respuesta. En cuanto a la tercera característica del enunciado como lengua viva, se puede decir que este “viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de alguna esfera determinada de la realidad cotidiana del hombre” (Bajtín, 2005, p. 273). En consecuencia, los enunciados al estar insertos en la vida, tienen autor, lo que implica que los enunciados que produzca estén cargados de emociones y juicios de valor: “Todo enunciado tiene autor quien manifiesta en ellos su individualidad mediante el estilo, visión del mundo en todos los momentos intencionales de su obra” (Bajtín, 2005, p. 264). De igual manera, el enunciado se hace vivo, en tanto está dirigido a alguien “el carácter dirigido del enunciado es su rasgo constitutivo sin el cual no existe ni puede existir el enunciado (Bajtín, 2005, p. 289). Del mismo modo, los enunciados al tener vida, están cargado de expresividad, de una entonación expresiva, “sólo el contacto de la lengua con la realidad que se da en el enunciado es lo que genera una chispa de lo expresivo” (p. 277).

Por su parte, Bajtín (2005) diferencia los enunciados como unidad de análisis del discurso, de las palabras y oraciones que son las unidades de análisis de la lingüística estructuralista. Tanto la palabra como la oración dentro del estudio lingüístico tienen una naturaleza, unos límites y un significado gramaticales; por ende, no se delimitan por el cambio de los sujetos discursivos, no tienen un contacto inmediato con la realidad, no se relacionan con los enunciados ajenos, no poseen una plenitud del sentido ni una capacidad de determinar directamente la postura de respuesta de otros sujetos discursivos como si lo hacen los enunciados. Ahora bien, dada la diversidad, estos se agrupan en géneros discursivos, concepto fundamental en el pensamiento bajtiniano.

Los géneros discursivos, en la perspectiva de Bajtín (2005), son formas específicas que toman los enunciados para responder a una esfera dada. Cada género comparte un estilo,

una función (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones específicas para cada esfera de la comunicación discursiva. Es decir, los géneros discursivos son “unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (Bajtín, 2005, p. 252). Y tal estabilidad se logra, porque los géneros obedecen a una normativa social, a unas prácticas históricas, culturales. En ese sentido, los géneros no son creados por el sujeto sino que le son dados casi como se da la lengua materna, que se aprende en la práctica, de lo que escucha y reproduce en la comunicación real con las personas que lo rodean, antes que del estudio teórico de la gramática.

Para su estudio, Bajtín (2005) dividió los géneros discursivos en dos grandes grupos: los primarios y los secundarios. Los géneros discursivos primarios o simples, son aquellos primordialmente orales como ciertos tipos del diálogo: de salón, íntimos, de círculo, familiares, sociopolíticos, filosóficos, etc. Los géneros discursivos secundarios o complejos son aquellos que surgen en condiciones relativamente más desarrolladas y organizadas, principalmente escrita como: novelas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, comunicaciones artísticas, etc. De esta forma, el sujeto dispone de un rico repertorio de géneros discursivos orales y escritos, así que la selección de uno se define de acuerdo con la esfera discursiva, la situación comunicativa, la temática, los participantes, entre otros aspectos. En este sentido, de acuerdo con las observaciones hechas por Bajtín (2005) existe: “una extraordinaria diferenciación de los géneros discursivos y de los estilos que les corresponden, en relación con el título, rango, categoría, fortuna y posición social, edad del hablante (o escritor) mismo” (p. 287).

Así, esta tradición aporta a la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, la idea de que el lenguaje en general, y la lectura y la escritura en particular, corresponden a una dimensión social, dialógica y discursiva que va más allá de una mirada lingüística estructural. De este modo, contribuye a que la enseñanza de la lectura y la escritura no esté centrada en la palabra, la oración o incluso los textos, sino en los discursos y en los diferentes géneros discursivos que se usan en la cotidianidad. Del mismo modo, esta tradición aporta a señalar el vínculo entre lenguaje y vida: “el lenguaje participa en la vida a través de los

enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (Bajtín, 2005, p. 251).

2.1.3. Perspectiva crítica

De igual modo, en el campo educativo latinoamericano, se puede ubicar los aportes de Paulo Freire. Este autor desarrolló una propuesta de alfabetización de adultos dirigida a la población de origen proletaria tanto de las zonas urbanas como rurales. A continuación, para dar cuenta de sus postulados, revisamos, en primer lugar, el concepto de alfabetización y por ende de lectura y escritura; en segundo lugar, señalamos cómo esta idea de alfabetización lo llevó a plantear una educación como práctica de la libertad, la cual requiere a su vez de una pedagogía del oprimido; por último, cerramos mostrando cómo su propuesta se materializa en los “círculos de cultura”.

Para Freire (1969), la alfabetización no es “una memorización visual y mecánica de frases, de palabras, de sílabas desgarradas de un universo existencial –cosas muertas o semi muertas sino una actitud de creación y recreación” (Freire, 1969, p.99). De esta forma, para este autor alfabetizarse implica: 1) Aprender a decir su palabra. 2) Tomar conciencia. 3) Desarrollar una mirada crítica y 4) Transformar su realidad. Pero detengámonos en cada una de estas ideas. Con respecto a la primera, alfabetizarse no es repetir palabras impuestas, sino aprender a decir su palabra que es personal, creadora, autónoma; es aprender a leer y escribir su vida, su mundo, como autor y como testigo de la historia. Es que en un sistema opresor donde solo los dominadores tienen el monopolio de la palabra, se hace necesario que “los dominados, para decir su palabra, tengan que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje” (Freire, 2005, p. 27). Por consiguiente, la lectura y la escritura son las llaves con las cuales el alfabetizando, como sujeto y no como mero objeto, se introduce en y con un mundo letrado.

En cuanto a la segunda idea, Freire (2005) plantea que: “la alfabetización y la concientización jamás se separan (...) todo aprendizaje debe encontrarse estrechamente asociado a la toma de conciencia de la situación real que vive el educando” (p. 20). Por tanto, nadie cobra conciencia separadamente de los demás: la conciencia se constituye como

conciencia del mundo o mundo consciente; concienciar es politizar, es decisión, compromiso, trabajo. De esta manera, la lectura y la escritura implica su dominio en términos conscientes, es: “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación” (Freire, 1969, p.99).

De igual modo, pasando a la tercera idea: alfabetizarse es transitar de la ingenuidad a la criticidad. Freire (2005) entiende la educación en general, y la lectura y escritura en particular, como una forma de “leer el mundo”, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos. En consecuencia, una mirada crítica conduce a la cuarta idea planteada por Freire (2005): alfabetizar es preparar a las personas para transformar su realidad por medio de la acción social y política. “Una alfabetización que fuese en sí, un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores” (p. 93), una alfabetización que tarde o temprano lleve a la acción. “Solo así nos parece válido el trabajo de alfabetización, donde la palabra sea comprendida, por el hombre en su justa significación: como una fuerza de transformación del mundo” (Freire, 2005, p.120). Y para alcanzar tal objetivo, el alfabetizando reconoce la necesidad de aprender a leer y escribir convirtiéndose en el agente de este aprendizaje, “por eso la alfabetización no puede hacerse de arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino de adentro hacia afuera, por el propio alfabetizando, con la colaboración del educador” (Freire, 1969, p. 99-100).

De este modo, este autor, para lograr una alfabetización con tales alcances, promovió una educación como práctica de la libertad que es aquella que lucha para que las manos ya sean de hombres, mujeres o pueblos “se extiendan cada vez menos en gesto de súplica. Súplica de humildes a poderosos. Y se vayan haciendo así cada vez más manos humanas que trabajen y transformen el mundo” (Freire, 2005, p. 41-42). Esto es, una educación que busque romper la domesticación a través de una en la que sea posible la libertad por medio del diálogo y la conciencia crítica, una que busque que las clases populares “se descolonicen cada vez más” (Freire, 1969, p.13), que corten las ataduras que las hacen el objeto de las dominantes. Una pedagogía que se desnude de su ropaje alienado y alienante, para que sea energía de cambio y liberación.

La educación como práctica de la libertad es una educación para la problematización, en tanto le permite creer a las personas que no solo pueden, sino que debe discutir sus problemas, los problemas de su país, del continente, del mundo. De esta forma, su importancia radica “en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación” (Freire, 2005, p.100). En síntesis, “la expulsión de la sombra aplastante de la opresión, mediante la concientización, es una de las tareas fundamentales de una educación realmente liberadora y respetuosa del hombre como persona” (Freire, 1969, p.14).

En este orden de ideas, una educación para la libertad se ve obligada a reconocer el hecho de la opresión, de ahí que se requiera también una pedagogía del oprimido. “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultaría el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 2005, p. 42). Esta pedagogía entonces debe empezar por develar que, como clases oprimidas, alojan dentro de sí la estructura de la dominación: “solo en la medida que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la pedagogía liberadora” (Freire, 2005, p. 42).

Así pues, para expulsar el opresor dentro de sí y liberarse de esa conciencia prescrita, conformada con pautas ajenas, se requiere: 1) ganar la conciencia crítica de la opresión (Freire, 2005), que es cuando el oprimido se reconoce como tal, a la vez que descubre cómo opera la opresión. 2) Tomar conciencia que dicha situación no es una especie de mundo cerrado en el cual no hay nada que hacer, sino como realidad que solo los limita, pero que es posible transformar. 3) Superar el inmovilismo “una suerte de espera paciente del día en que la realidad se transforme por sí misma (Freire, 2005, p. 49), para pasar a la instauración de una situación diferente que posibilite la búsqueda del ser más, a través de la praxis auténtica, que según este autor, no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. Una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser “del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 2005, p. 55).

Igualmente, una pedagogía del oprimido implica superar además la educación bancaria ofrecida por los opresores, la cual “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les

permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 2005, p. 78). Por tanto, una educación bancaria es aquella donde el conocimiento caracterizado por ser carente de sentido, prescriptivo, anestésico, asistencial, deshumanizante; es una transferencia del profesor, erigido como el que sabe, a los estudiantes, juzgados como ignorantes; lo que trae como consecuencia a ambos –Alfabetizador y alfabetizandos- que se tornen pasivos, autómatas, acríticos, adaptados al mundo de la opresión.

Por tal razón, para alcanzar el tipo de alfabetización que este autor se proponía impulsar (una educación como práctica de la libertad y, a la vez, una pedagogía del oprimido que permite la superación de una educación bancaria), Freire (1969, 2005) propuso los “círculos de cultura”, definidos como un grupo de trabajo y de debate circular que sustituye a la escuela, la cual considera autoritaria por estructura y tradición. De esta forma, dichos círculos eliminan las relaciones autoritarias, en la que ya no existe ni profesores ni alumnos, sino un coordinador o coordinadora y los alfabetizandos, los cuales establecen una relación pedagógica horizontal, basada en el diálogo. En esta perspectiva, los círculos de cultura se caracterizan por: “su sentido dinámico, la fuerza creadora del diálogo, la aclaración de las conciencias” (Freire, 1969, p.119). A su vez, en dichos círculos el contenido programático no es impuesto, se establece con los participantes a partir de sus necesidades sentidas, sus aspiraciones, anhelos y esperanzas; temáticas que “saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que deben descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados” (Freire, 2005, p. 157). De tales temáticas propias del contexto, se establecen las “palabras generadoras” y las “situaciones existenciales” (Freire, 1969) con las que se realizan simultáneamente un proceso de concienciación, de alfabetización y de acción revolucionaria.

Así, este autor aporta con una mirada sociocultural de la lectura y la escritura al considerar que estas van más allá del desciframiento de letras, del dominio del código, de lo puramente técnico; al postularlas como herramientas para leer y escribir el mundo; para crear conciencia crítica y para ejercer la libertad. Como actos políticos e ideológicos que posibilitan la emancipación, como prácticas que ofrecen tanto la alternativa de descolonizar nuestras sociedades de las clases dominantes como su transformación.

2.1.4. Historia de las prácticas de la lectura y la escritura

Esta tradición se alimenta de los trabajos de Pierre Bourdieu, Michel De Certeau, Roger Chartier, Anne María Chartier, Bernard Lahire, Bahloul Joelle, Jean Hebrard, Michel Foucault, que aunque provienen de campos disciplinares como la historia, la sociología, la antropología y la filosofía, ofrecen importantes aportes a la educación y la pedagogía. La historia de las prácticas de la lectura y la escritura, de acuerdo con Chartier (1994), se centra en los modos de leer y escribir que se dan en diversas comunidades del pasado o del presente, al tiempo que permite comprender cómo, en distintas épocas, sociedades y comunidades, los mismos textos pueden obedecer a usos diferentes. De esta forma, la historia de las prácticas busca comprender, como lo plantea metafóricamente Michel de Certau (1994), la figura paradigmática del lector furtivo, es decir, develar ese lector que viaja por las tierras del lenguaje que, con su nomadismo, con su rebeldía, está dándole continuamente usos particulares a los textos ya sea apropiándose de estos, reinventándolos o distorsionándolos.

De este modo, el ideal de un proyecto así es que sea capaz de desentrañar, describir, reconstruir a partir de testimonios lo que las personas hacen cuando leen o escriben; sin embargo diversos autores⁵ plantean que históricamente son pocos los testimonios lo que hace muy difícil su reconstrucción desde esta perspectiva y, por ende, la hacen -al menos para la lectura- examinando “los propios «objetos» leídos, en todas sus estructuras, interrogando de una parte los protocolos de lectura inscritos en los propios textos, y de otra parte interrogando los dispositivos de impresión utilizados” (Chartier y Bourdieu, 2003, p. 165). De esta forma, la reconstrucción de la evolución del libro como objeto material (volumen, códice con papiro, códice con papel, y actualmente en pantallas), permite dar cuenta, en cada uno de estos momentos, de la idea del público imaginado y del tipo de lectura que se quiere imponer; esto

⁵ Entre ellos: Chartier (2005) con el libro *El presente del pasado Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Cavallo y Chartier (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Ana María Chartier y Jean Hébrard (2000) *Saber leer y escribir unas herramientas mentales que tienen su historia*. Petrucci (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*.

es, dicha interrogación a los objetos impresos y no solo del texto, posibilita reconstruir las transformaciones a lo largo del tiempo de las prácticas de lectura.

Ahora bien, para plantear la historia de las prácticas de la lectura y la escritura, esta tradición se vio en la necesidad de definir el concepto de prácticas. *Práctica* es un término antropológico inscrito en una mirada histórico-cultural. Así, la lectura y la escritura dimensionan el carácter social de cada uno de los usos, acciones, motivaciones y orientaciones, introduciendo un énfasis crítico a toda forma de interacción con estos bienes culturales. Para Chartier (2000) la lectura y la escritura como prácticas son entendidas como: “la manera en que los individuos, las comunidades o las clases manejan los códigos, los textos o los objetos” (p. 125), esto es, las prácticas son realizadas por individuos o grupos concretos que producen usos y significaciones diferenciadas, de ahí que la pregunta no es sobre qué leen y escriben, sino fundamentalmente sobre cómo leen y escriben.

Cuando cambian los contextos, los actores o las relaciones, surgen nuevas significaciones con respecto a la lectura y la escritura. En este sentido, las prácticas no son estables, homogéneas, continuas. “Abordar las discontinuidades culturales es una lección fundamental que debe ser entendida contra toda forma de universalización, demasiado apresurada y un poco miope” (Chartier 1999, p. 34). Por tanto, las prácticas son variables, diversas y heterogéneas pues cada comunidad tiene maneras particulares de leer y escribir. En síntesis, las prácticas de lectura y escritura, hacen relación a usos concretos, significaciones diferenciadas, a situaciones específicas mediante las cuales los individuos o las comunidades se relacionan con la lectura y la escritura ya que, de acuerdo con Hébrard (1993), la lectura y la escritura son artes de hacer que se heredan más de lo que se aprenden.

De igual modo, hablar de lectura y escritura como prácticas es remitirse al concepto de apropiación. Esta línea construye la definición de apropiación integrando dos miradas: la de Foucault (1968) y la de Ricoeur (1969). Desde Foucault, la apropiación es, en el orden del discurso, la voluntad por parte de una comunidad de establecer monopolio sobre la formación y circulación de discursos. De esta forma, la lectura y la escritura obedecen a dispositivos de control, de vigilancia, de disciplina, de dominación por parte de ciertos grupos o ciertas instituciones sobre las maneras legítimas de leer y escribir. La apropiación es propiedad

controlada y monopolizada. Desde Ricoeur (1969), la apropiación consiste en la manera como cada lector actualiza el texto, y en ese proceso de actualización (eso que los individuos hacen con lo que reciben) hay formas de invención, de creación desde el momento en que se apoderan de los objetos recibidos.

En consecuencia, para esta tradición la apropiación involucra las dos ideas anteriores, en tanto es el resultado del control y la invención, de la imposición de un sentido y la producción de nuevos sentidos. La pregunta por la apropiación busca descubrir cómo, en contextos diversos y mediante prácticas diferentes “se establece el paradójico entrecruzamiento de restricciones trasgredidas y de libertades restringidas” (Chartier, 1999, p. 15). Es que por un lado, la invención siempre está limitada, coaccionada, constreñida, por capacidades y recursos; y por el otro las restricciones siempre son trasgredidas, superadas. De acuerdo con Michel de Certeau (1996), en ese acto de dominación, puede ocurrir que los más débiles se resistan reformulando o subvirtiendo esos modos impuestos, haciendo que, siempre que existan prácticas de control surjan también otras prácticas que expresan distancia, resistencia, rechazo. Esas prácticas que se dan ya sean producto de los dispositivos de poder o por oponerse a dichas dominaciones, es lo que esta tradición denomina apropiación.

Continuando en esta línea, otro concepto indispensable para reflexionar frente a la historia de las prácticas de la lectura y la escritura es el de comunidad. Una comunidad, según Chartier (1994), es siempre una comunidad histórica y social concreta. En este sentido, las comunidades se relacionan con libros y llevan a cabo sus lecturas y escrituras de manera muy diferentes, ya sea por las expectativas, intereses, propósitos, prejuicios, creencias o prohibiciones. De ahí, que cada comunidad realiza dichas prácticas de acuerdo con los usos que en esa colectividad son considerados legítimos. Por consiguiente, desde esta perspectiva, no se concibe la idea de que todas las sociedades, culturas y épocas donde se practica la lectura y la escritura, estas se hayan llevado a cabo de un modo igual a como hoy lo hacemos, tampoco se concibe que lo único que varía en el tiempo y el espacio son solo los libros o la cantidad de personas que están en condiciones de hacerlo. Esta línea de pensamiento es muy

enfática en que cada comunidad tiene sus modos específicos de relacionarse, de usar la lectura y la escritura.

Asimismo, otro concepto clave es el de *habitus* elaborado inicialmente por Bourdieu (1996). El *habitus* es aquellos esquemas de acción que el sujeto ha construido a través de actuaciones en situaciones sociales, culturales e históricas, que se alimentan también de palabras leídas, oídas o pensadas. Es el resultado de la configuración de la subjetividad, la sensibilidad; en otras palabras, es la consecuencia de las prácticas lingüísticas y culturales de los sujetos sociales. El *habitus* es “disposiciones, esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social” (Bourdieu, 1996, p. 21). De esta forma entonces, el *habitus* hace que ciertos individuos o comunidades que compartan niveles educativos similares, clase social, recursos económicos, tiendan a compartir estilos de vida parecidos, formas similares de ver y actuar en el mundo. “Es lo que comparte un grupo humano en términos de un sistema de representaciones que fundamenta sus maneras de clasificar, de ubicarse en el mundo social, de actuar” (Chartier, 1999, p. 196).

Bourdieu, en charla con Chartier (2003), recuerda la siguiente expresión para ejemplificar lo que es el *habitus*: Lutero leyó la biblia con las gafas de toda su actitud. Esto significa, que la leyó desde su *habitus*, “Lutero ha leído la Biblia con todo su cuerpo, con todo lo que era, y al mismo tiempo aquello que él leyó en esa lectura total, era él mismo” (Bourdieu y Chartier, 2003, p. 173). Es que el *habitus* se aprende a través del cuerpo, de la práctica continua sin pasar por la consciencia, apropiando así esquemas que sirven para participar en diversos campos sociales como el de la política, la música, la literatura. En este orden de ideas, el *habitus* no es lo que normalmente entendemos por hábito, como la costumbre de hacer algo, como el resultado de un programa, de una transformación, por ejemplo el hábito de leer. El *habitus* es “la interiorización; no la de una práctica, sino la interiorización dentro del individuo del mundo social y de su posición en el mundo social, que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar” (Chartier, 1999, p. 195).

Igualmente, esta mirada para construir la historia de las prácticas de la lectura, retomó también el concepto de representación. En términos de Chartier (1994) la representación permite comprender por un lado la interiorización que hacen los individuos sobre las

divisiones del mundo social y, por el otro, las transformaciones de tales divisiones en virtud de las luchas simbólicas cuyos resultados son las representaciones y las clasificaciones que alguien haga de los demás y de uno mismo. Por consiguiente, la representación es inseparable de la noción de práctica, en la medida que son aquellos ritos sociales o las conductas concretadas en la cotidianidad, que acompañadas o no de discurso, son reflejadas en las prácticas.

En síntesis, el conocimiento acumulado sobre la pluralidad de lecturas y escrituras que nos ofrece hoy la historia sobre estas prácticas a través de conceptos como apropiación, comunidad, habitus, representación; constituye un antecedente fundamental en dos líneas: la primera, para continuar investigando las prácticas lectoras y escritoras de la contemporaneidad a fin de comprender el impacto de las actuales condiciones sociales y culturales; y la segunda línea tiene que ver con la posibilidad de ofrecer las bases teóricas para soportar un enfoque distinto en el campo educativo donde la lectura y la escritura se conciben no como habilidades, sino como prácticas sociales y culturales.

2.1.5. Cultura escrita y cognición

Una quinta tradición la constituye el equipo de David Olson y colaboradores⁶. Así, la producción de este grupo ha permitido: en primer lugar, consolidar una nueva teoría de la cultura escrita, la cual le implicó replantear algunas hipótesis que se venían sosteniendo hasta el momento; en segundo lugar, renovar el concepto de cultura escrita para finalmente señalar la relación en la sociedad occidental, entre cultura escrita y pensamiento.

En esta dirección, para consolidar tal teoría, tuvieron que hacer una “desmitologización” sobre la cultura escrita, en tanto hasta el momento operaban unas hipótesis que sobreestimaban sus efectos. Dichas ideas iniciales se construyeron a partir de los estudios de Goody (1986), Goody y Watt (1963), Havelock (1963, 1976), McLuhan (1962), Ong (1982), entre otros; por lo que “le ha tocado a una segunda generación de

⁶ Nancy Torrance, R. MacLaren, W. Astington, D. Howes, T. Ruffman, y R. Watson

estudiosos barrer los desechos y convertir el campo desbrozado en un terreno arable” (Olson, 1995b, p. 333), segunda generación a la que pertenece esta línea de pensamiento. Esa mitología alrededor de la cultura escrita consistía en la perspectiva de Olson (1998), en un modo selectivo de ver los acontecimientos que no solo justifica las ventajas de los letrados, sino que además atribuye los defectos de la sociedad –y del mundo- a los iletrados. En este sentido, desmitologizar radica en cuestionar los poderes transformadores que supuestamente otorgaba el hecho de aprender a leer y escribir, para así poder sentar las bases para una nueva comprensión de lo que fue y es hoy vivir un mundo sobre el papel.

Esas primeras hipótesis, de acuerdo con Olson (1995b), consistían en que la cultura escrita había contribuido a generar nuevas formas de organización social, estados en lugar de tribus y públicos lectores en lugar de grupos de contacto oral. “La cultura escrita era vista como el camino a la “modernidad”, un camino que podía exportarse a los países en vías de desarrollo que también aspiraban a alcanzar esa modernidad” (p. 333). Implícitamente, la cultura escrita significaba concebir la oralidad o la falta de escritura como inferior, como algo que había que superar, dejar atrás o de ser necesario erradicar; mientras a las personas que sabían leer y escribir se les adjudicaban habilidades superiores. De este modo, para evitar esa magnificación de la cultura escrita, Olson (1998) propone que no existe un único conjunto de consecuencias, por lo que no hay una única cultura escrita sino culturas escritas ya que estas dependen del contexto. Esto significa, en esta línea de pensamiento, que para estudiar la cultura escrita es necesario examinar las formas de escritura correspondientes a distintos individuos, grupos sociales y culturas, factor que limita la generalización de conclusiones.

A la par de la relativización de las consecuencias de la cultura escrita, Olson (1998) planteó la necesidad de ampliar lo que se entiende por esta: si se concibe como la decodificación de letras en sonidos o palabras en significados, la teoría de la cultura escrita es una teoría reducida; pero si se considera la cultura escrita como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de esta teoría pueden ser enormes. Así pues, desde esta perspectiva, la cultura escrita se refiere a la capacidad de explotar los recursos de una tradición escrita, de pensar sobre los textos de determinados modos, de aprender a usar los

recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos. De igual modo vale la pena aclarar que Olson y equipo no entienden por cultura escrita solo la cultura escrita dominante: ciencia, literatura, historia. Sin embargo, aclaran que apenas “estamos comenzando a reconocer el enorme espectro de usos de la escritura con diferentes fines, en diferentes culturas y por diferentes segmentos dentro de una cultura” (Olson, 1998, p. 303)

En este sentido, Olson (1998) considera la escritura como un dispositivo para la comunicación visual y no como un dispositivo para la representación exacta de lo dicho, objetivo que ninguna escritura alcanza. Esto porque la escritura plasma solo lo dicho, el acto ilocucionario y no la manera cómo debe ser tomado, es decir, la fuerza ilocucionaria. Por su parte aprender a leer es en parte “aprender a hacer frente a lo no expresado” (Olson, 1998, p. 293). En consecuencia, la lectura consiste en inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos. Esto implica que leer no es solo el reconocimiento de las palabras, ni consiste en determinar las intenciones del autor sin recurrir a las pruebas disponibles en el texto, sino la articulación de ambas acciones. “Aprender a leer consiste en aprender a reconocer los aspectos representados gráficamente y a inferir aquellos aspectos del significado que no están en absoluto representados gráficamente” (Olson, 1998, p. 300). No obstante, para darle una condición social a la lectura y la escritura, Olson (1998) propone el concepto de comunidades textuales para dar cuenta de que la lectura y la escritura se dan en el marco de comunidades. Por comunidad textual entiende “un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos” (p. 301).

En última instancia, esta mirada señala cómo la cultura escrita, trajo dos grandes implicaciones para el pensamiento. La primera surge de la implementación de un modelo de lectura y escritura que distinguió entre “lo dado” y lo “interpretado” y la segunda implicación tiene que ver con que la cultura escrita permitió desarrollar un metalenguaje. En primer lugar, la escritura trajo consigo un gran reto y es lo que esta no representa: “la escritura proporciona un modelo razonable de lo que el hablante dice, pero no provee un modelo de lo que el hablante quiere decir, o más precisamente, cómo el hablante o autor pretenden que sea tomado el enunciado. No representa bien lo que se conoce técnicamente como fuerza

ilocucionaria” (Olson, 1998, p. 113); y es un reto que surge con la cultura escrita porque en la oralidad no hay distinción entre “lo dado” y lo “interpretado” porque el hablante indica al mismo tiempo lo que se dice y cómo debe entenderse.

Asimismo, la cultura escrita trajo consigo una segunda gran implicación para el pensamiento: la creación de un conocimiento metalingüístico acerca del lenguaje: “si la capacidad de usar el lenguaje es la “capacidad lingüística”, la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la “capacidad metalingüística” (Olson, 1995b, 343). Según Olson (1998), la escritura no es la transcripción del habla, sino un modelo que permite tomar consciencia de esta. Esto significa que los sistemas de escritura proporcionan los conceptos y las categorías para pensar la estructura de la lengua oral, y no a la inversa. Estructuras lingüísticas como oraciones, palabras o fonemas no fueron una condición previa para la creación de la escritura, sino que fue un producto de esta por el hecho de que los hombres que vivieron antes de la invención de este artefacto no tenían tales conceptos. Dicha capacidad metalingüística sobre el lenguaje es lo que permite la elaboración de gramáticas y diccionarios, lo cual no quiere decir que el habla sin escritura carezca de gramática, sino que “la formulación de una teoría gramatical está construida en términos de las categorías que la escritura ha vuelto conscientes” (Olson, 1998, p. 287). Se puede decir entonces, desde esta línea teórica que la escritura sirve de modelo para el habla, por tanto, toda escritura tiene implicaciones cognitivas.

Así pues, para esta perspectiva, la relación entre lenguaje, mente y cultura es innegable, ya que para ellos la invención de la lectura y la escritura puso un sello imborrable en la historia de la cultura y aprender a enfrentarlos pone a su vez una marca en la cognición humana, además para ellos tampoco parecen haber dudas sobre el hecho de que la cultura escrita desempeñó un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, es decir, pensamiento del pensamiento. “Nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel” (Olson, 1998, p. 39).

En definitiva, esta teoría liderada principalmente por David Olson aporta al campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la medida que posibilita ampliar la comprensión de lo que significa cultura escrita, establecer sus consecuencias no desde el punto de vista psicológico sino también desde el social al establecer la relación lenguaje, mente y cultura. Además prepara el terreno a nuevas perspectivas como los *New Literacy Studies* (NLS), sobre la cual profundizaremos a continuación.

2.1.6. *New Literacy Studies*

Esta línea de pensamiento está integrada por autores como: Sylvia Scribner, Michael Cole, James Paul Gee, Brian Street, David Barton, Mary Hamilton, Sherley Heath, Roz Ivanic, Gordon Wells, Andrea Fishman y otros que, aunque no son de Estados Unidos o Inglaterra, utilizan este marco teórico para sus investigaciones y reflexiones frente a la lectura y la escritura como: Judith Kalman de México; Virginia Zavala, Patricia Ames, Mercedes Niño Murcia de Perú y Marinho y Hornberger de Brasil. Los *New Literacy Studies* (NLS) son un marco de análisis interdisciplinario que reflexiona sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales⁷. Así, este marco reúne investigaciones que se vienen llevando a cabo en las últimas décadas en diferentes comunidades⁸, desde una mirada antropológica con ayuda de métodos etnográficos, con el fin de documentar usos de la lectura y la escritura en diversas poblaciones, de entender cómo se usa la lengua escrita, cómo se construye socialmente, qué

⁷ En el ámbito latinoamericano, hay diferentes formas de traducir y emplear el término *literacy*. Autoras de Perú como Virginia Zavala y equipo utilizan el término *literacidad*; en México Judith Kalman y colaboradores prefieren *cultura escrita*; Marinho y Hornberger en Brasil recurren a la expresión *letramento*. Otros optan por *alfabetización* y dentro de este a conocimientos especializados como: alfabetización académica (Paula Carlino y equipo) o alfabetización informacional (José Antonio Gómez Hernández y equipo). Para efectos de este capítulo, vamos a traducir *literacy* como *literacidad* tal como lo propone Zavala (2002).

⁸ Entre los estudios clásicos desde los NLS se encuentran: el realizado por Scribner y Cole (1981) “The psychology of literacy” con la comunidad Vai en Liberia, África. El trabajo de Heath (1983) “Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms” realizado en tres comunidades de los montes Apalaches en el sureste de los Estados Unidos. El de Street (1984) “Literacy in theory and practice” con aldeanos islámicos en Irán. La investigación de Kalman (2003) “Escribir en la plaza” sobre eventos de escritura en el centro de la Ciudad De México. El trabajo contrastivo de Scollon y Scollon (1981) “*Narrative, literacy and face in interethnic communication*” entre los Athabaskan comunidad de Alaska y los anglohablantes. El de Gee (2001): “*Illegal Alphabets and Adult Biliteracy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*” sobre migrantes latinos. El trabajo de Barton y Hamilton (1998) “*Local literacies: Reading and writing in one community*” en Lancaster, Inglaterra. Entre otros.

valor tiene en diferentes lugares y culturas, para conocer quién lee y escribe, para qué, con qué, cuándo y cómo, qué hacen cuando leen y escriben, lo que piensan acerca de lo que hacen y la influencia que ejerce las creencias en su uso.

De esta manera, este tipo de investigaciones ha permitido consolidar un marco teórico que problematiza algunos postulados sobre la manera de concebir la lectura y la escritura que dominaban hasta la década de los ochenta; a la vez que introduce nuevos conceptos como: participación, contexto, apropiación, con el fin de nutrir el análisis de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En cuanto a los postulados que cuestionan los NLS se encuentran los siguientes: 1) entender la lectura y la escritura como una única literacidad basada en habilidades individuales. 2) La gran división que existe entre escritura y oralidad y 3) Las grandes consecuencias que trae la literacidad para las personas y las comunidades.

En este orden de ideas, iniciemos por el primer postulado que problematizan. Los NLS cuestionan un modelo de literacidad centrado en habilidades individuales al que denominaron modelo autónomo, para proponer uno que permita comprender mejor la naturaleza sociocultural de la lectura y la escritura al cual nombraron como modelo ideológico de la literacidad (Street, 2004). Un modelo autónomo, según este autor, postula una única forma de literacidad, la cual consiste en la capacidad para codificar o decodificar la palabra impresa, como un conjunto de habilidades cognitivas de lectura y escritura que se consideran neutrales, medibles y transferibles a cualquier práctica letrada.

Por su parte, un modelo ideológico ofrece las herramientas para pensar la literacidad como práctica. Según Barton y Hamilton (2004) no se trata de optar por una palabra de manera superficial, sino de “tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad” (p. 112). Plantear la lectura y la escritura como prácticas, es postular su carácter social y situado. Son sociales, según Street (2004) porque sus formas y usos se construyen históricamente a través de una diversificación continua y porque se utilizan para interactuar con otros; y es una práctica situada, porque se realiza en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios. Así, este modelo ideológico, ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones de poder, la ideologización de las prácticas, la distribución

social de la lengua escrita, los usos de la lectura y la escritura en los marcos de escenarios institucionales. En otras palabras: las prácticas de lectura y escritura son ideológicas porque su uso en diferentes culturas y sociedades está determinado por factores sociales, históricos, políticos y económicos.

Ahora bien, “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004, p. 114). Según estos autores, la unidad básica de una teoría social de la literacidad son las prácticas letradas, las cuales a su vez se pueden estudiar a través de eventos letrados. Las prácticas letradas son formas culturales de uso de la lengua escrita, lo que la gente hace con la lectura y la escritura y lo que estas actividades significan para ellos (as). Dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton y Hamilton, 2004). Significa entonces que el uso que estos autores le imprimen a la noción de práctica, es diferente del uso que de dicha palabra se hace en la cotidianidad para designar la acción de aprender a hacer algo por medio de la repetición o para referir a tareas comunes o típicas. La noción de práctica de acuerdo a estos autores, “es más abstracta y, por lo tanto, no puede ser contenida en actividades y tareas observables” (p. 113). Así, las prácticas, al ser una abstracción, solo pueden inferirse a través de eventos letrados.

Para Barton y Hamilton (2004), los eventos letrados son empíricos y observables porque son episodios que surgen de las prácticas lo que acentúa su naturaleza situacional ya que siempre existen en un contexto social. “Para nosotros, los eventos son empíricos y observables, mientras que las prácticas son más abstractas y se infieren a partir de eventos y otra información de tipo cultural” (Barton y Hamilton, 2004, p. 122). De esta forma, el análisis de eventos en términos de actividades que implican textos escritos, permite aprender acerca de las prácticas letradas.

Asimismo, el modelo ideológico se sustenta en la idea de que no hay una única literacidad como el modelo autónomo, sino múltiples literacidades. Y son múltiples porque las prácticas de lectura y escritura varían de acuerdo con la cultura, la historia y los discursos. Según Barton y Hamilton (2004), resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los

contextos sino que existen diferentes literacidades aprendidas y llevadas a cabo de maneras distintas en diferentes dominios, comunidades e instituciones. Ahora bien, no todas las literacidades tienen el mismo status ya que, según Barton y Hamilton (2004), están modeladas por instituciones sociales y por relaciones de poder que definen cuáles son las literacidades que cuentan, las visibles, las dominantes; dejando de lado otras que permanecen ocultas, aquellas que no suelen ser reconocidas como tales por el discurso hegemónico y que desde los NLS se denominan *literacidades vernáculas*.

Así pues, los NLS, cuestionan el modelo autónomo al afirmar que leer y escribir no son actividades neutras, ni separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar, ya que poseen un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo. Al mismo tiempo plantean la existencia de múltiples literacidades en contraposición a una única literacidad, dándole un lugar privilegiado a las literacidades vernáculas y su relación con las literacidades dominantes.

En segundo lugar, según Gee (2004), los NLS se oponen al postulado que plantea una gran división entre escritura y oralidad, defendido por autores como Havelock (1963), Goody y Watt (1968) y Ong (1982), al proponer no una relación dicotómica, sino una relación dialéctica entre ambas. Según los NLS, la gente participa continuamente en eventos de literacidad donde es posible vislumbrar una relación compleja entre lo oral y lo escrito puesto que en la comunicación real se mezclan. Por consiguiente, no tiene sentido dividir la oralidad y la escritura como si fuesen actividades distintas y separadas. Para evitar esa distinción problemática entre hablar/escribir, los NLS postulan que se trata de “distintas prácticas culturales que en determinados contextos demandan ciertos usos del lenguaje, que aprovechan rasgos como la fragmentación y la participación en mayor o menor grado” (Gee, 2004, p. 32-33). Así, estos *New Literacy Studies*, al no plantear la “gran división” entre oralidad y prácticas letradas, puede dar cuenta de los distintos usos del lenguaje oral y escrito, en contextos particulares.

Un tercer postulado al que se oponen los NLS es la atribución a la literacidad de “grandes consecuencias”. Hasta la década de los ochenta, imperaba la idea de que la lectura y la escritura *per se* lograba en las personas un desarrollo cognitivo superior y mayor

movilidad social, a la vez que permitía a aquellas sociedades alfabetizadas avanzar en lo económico y lo social. Sin embargo, los NLS cuestionan dicho planteamiento demostrando que no es la lectura y la escritura por sí solas las que logran que las personas desarrollen destrezas mentales globales, sino que tales desarrollos dependen de cómo, para qué, con quién y en qué contexto se usan; además de que ciertas literacidades tienen diferentes efectos cognitivos y sociales que no son transferibles a otros eventos letrados.

Además de cuestionar ciertos planteamientos que sobre la lectura y la escritura se habían construido hasta la década de los ochenta, los NLS tuvieron la necesidad de ampliar su marco teórico introduciendo otros conceptos como: participación, contexto y apropiación. De acuerdo con Kalman (1993, 2003), la participación es exposición, intervención, experimentación en variedad de eventos letrados gobernados por reglas sociales que regulan su uso en situaciones concretas es la acción a través de la cual las personas aprenden a producir e interpretar la escritura que se encuentra en su medio. Para que alguien logre hacerse usuario de la cultura escrita, para aprender a diferenciar una situación comunicativa de otra y reconocer cuáles son los recursos adecuados para cada una de ellas, requiere diferentes oportunidades para participar de ellas. La participación además de requerir el involucramiento en situaciones letradas, exige del participante “aprender a hablar acerca de su uso y su forma, comprender el significado del evento, demostrar conocimientos relevantes y socialmente valorados y producir y manipular a la escritura y sus convenciones” (Kalman, 1993, p. 93).

De igual modo, la participación implica la interacción con otros, la relación entre diferentes actores. “Al participar con otros lectores y escritores no solo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece” (Kalman, 1993, p. 91). Por tanto, la participación abarca las acciones de los actores sociales y los vínculos entre ellos, así como la articulación con el mundo social, en la medida en que este indica las diferentes formas de intervenir en una situación específica. Sin embargo, esa interacción con otros no siempre es sinónimo de colaboración: “estas relaciones pueden ser conflictivas, armoniosas, íntimas, políticas, cooperativas o competitivas” (Kalman, 2003, p. 44).

A su vez, según los NLS, no es posible hablar de participación sin hacer referencia al contexto ya que estos dos conceptos son interdependientes: no se puede participar sin un contexto y no hay contexto si no hay participación. A continuación, se describe lo que los NLS entienden por contexto. Las prácticas de lectura y escritura no se dan en lugares vacíos, siempre ocurren en situaciones ligadas al mundo con sus dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas. En ese sentido, Kalman (2003) plantea que el contexto se entiende como la situación social de uso, en los cuales se lee, se escribe y se habla con fines particulares y en un evento concreto. Hablar de contexto es hablar del vínculo con la vida cotidiana, con usos y expectativas sociales, con otras formas de expresión y con otros lectores y escritores, es hablar de un espacio social y no de una estructura sintáctica. El contexto es los diferentes espacios de la comunidad en los que se utiliza y se apropia la lengua escrita con diversos fines: la iglesia, la escuela, el hogar, los comercios, la biblioteca, la oficina de correo (Kalman, 2002). Por tanto, existen diferentes literacidades relacionados con distintos contextos sociales y culturales, antes que una única literacidad que opera igual en cualquier parte.

No obstante, “el contexto no está determinado de modo exclusivo por el entorno físico; es el resultado del significado que les dan a los artefactos y los textos –orales y escritos- que los rodean cuando escriben y las relaciones sociales vinculadas a ellos” (Kalman, 2009, p. 151). El contexto es una parte constitutiva de las formas de uso de la lengua escrita, puesto que es en un contexto concreto en donde se construye el conocimiento de la lengua escrita, en donde se forja la relación con otros usuarios y se forma una identidad como usuarios de la cultura escrita. “Es en el contexto de la interacción que se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación” (Kalman, 2003b, p. 44). En este orden de ideas, hablar de contexto implica hablar también de acceso y apropiación.

El acceso depende de las particularidades de las prácticas de lectura y escritura, las cuales se descubren en los eventos. “Se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura” (Kalman, 2008, p. 116). En este orden de ideas, acceder a las prácticas sociales depende de la posibilidad de participar en su uso con personas que las

conocen y utilizan: “el acceso implica la convivencia e interacción con otros lectores y escritores, procesos sociales que hacen visibles las prácticas y los significados” (Kalman, 2003b, p. 61). Es decir, que el acceso ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de la información pertinente, la circulación de varios conocimientos y saberes. Así pues, el acceso se logra a través de la participación en distintos contextos, donde la interacción con otros hace posible la apropiación de la lectura y la escritura.

Apropiación es el “resultado de múltiples y variadas experiencias tales que culminan con la internalización y transformación de la práctica al servicio de los propósitos del aprendiz” (Kalman, 2003b, p. 61). Según esto, la apropiación no se da a través de la fragmentación de las prácticas o a través de una secuenciación artificial; al contrario, requiere que las personas se enfrenten a eventos letrados en su totalidad, en toda su complejidad. La apropiación es, por tanto, consecuencia de la convivencia con usuarios de la lengua escrita, de interactuar con lectores y escritores, de participar en eventos letrados donde el sujeto se posiciona de tal manera que tiene acceso a los conocimientos y saberes necesarios. Es resultado del uso.

Todos estos aportes de NLS han llevado a replantear también la manera de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura. Inicialmente los aportes estaban pensados para la alfabetización de personas jóvenes y adultas, sin embargo, pueden aplicarse a la educación escolar en general. En primer lugar, Kalman (2003) nos hace este señalamiento: el abordaje de la lectura y la escritura no coincide necesariamente con la fragmentación que hacen los estudiosos del lenguaje, por ende, es necesario que en la enseñanza se parta de prácticas de lectura y escritura como se hace en la vida cotidiana. Esto debe dar “nuevos elementos para pensar acerca del uso de los materiales, elaborar nuevas formas de interactuar alrededor de ellos, para identificar actividades auténticas y con sentido para los educandos e insertarlos en las situaciones de educación formal y no formal” (Kalman, 2003b, p. 62).

Así pues este señalamiento implica considerar el contexto en el que los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas; considerar los conocimientos y las experiencias previas que los y las estudiantes poseen de su cultura y sobre la lectura y la escritura; el uso

de materiales de lectura y escritura de distintos tipos: tanto los portadores de texto que han circulado en la escuela como aquellos que circulan en la comunidad; diseñar propuestas educativas relevantes y significativas para los (as) participantes; organizar la enseñanza a través de proyectos de aula relevantes y significativos “donde los participantes utilizan la lectura y la escritura para fines auténticos” (Kalman, 2003, p. 9).

Es necesario también, como lo plantean Zavala, Niño-Murcia y Amés (2004) hacer de la escuela una institución más flexible y adaptable a la realidad en la que se trabaja, para ello es preciso repensar el currículo para incluir el análisis de formas de comunicación cotidianas a la par de aquellas prácticas institucionales. “Replantear la metodología de trabajo en aula para incluir una reflexión metalingüística sobre diversas formas de escritura (escolar, académica, local, personal) para no asumir la literacidad escolar como natural sino como una entre varias opciones” (p. 13). Esto sugiere hacer de la escuela un lugar que privilegie distintas prácticas sociales, distintas literacidades y no solo aquella literacidad hegemónica practicada por las clases dominantes.

Del mismo modo, tal como lo plantean Ivanic y Moss (2004) se hace necesario también que la escuela trabaje desde una mirada crítica tanto literacidades impuestas que son aquellas en las que el estilo y el rango del contenido es establecido por las instituciones sociales y las literacidades autogeneradas que son aquellas que nacen de las propias necesidades, intereses, propósitos. Una mirada crítica promueve el debate explícito sobre las diferencias de estatus que existen entre las prácticas de lectura y escritura escolares y las comunitarias, de manera que no se considere justo y natural que existan dichas diferencias; al tiempo que se discuta por qué prácticas distintas se consideran apropiadas en contextos diferentes. “Un acercamiento crítico a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura que se base en una comprensión de clase, raza y poder puede estimular a las personas a dominar estas convenciones en vez de ser dominadas por ellas”. (Ivanic y Moss, 2004, p. 242). Indudablemente todo lo anterior, según Kalman (2003), conlleva la necesidad de realizar cambios en la formación tanto de los futuros maestros y maestras como de aquellos y aquellas en ejercicio.

De esta forma, a través de conceptos de orden antropológico, sociológico y etnográfico como: literacidades, prácticas letradas, eventos letrados, prácticas dominantes, prácticas vernáculas, participación, contexto; se viene consolidando una tradición para el estudio de la lectura y la escritura en clave sociocultural, que viene permeando la enseñanza de la lectura y la escritura en las instituciones escolares.

2.1.7. Lectura y escritura en las asignaturas

Esta tradición, pensada inicialmente en la educación superior, asume que la lectura y la escritura son asuntos de las diferentes disciplinas, no solamente porque en ellas se lee y se escribe, sino porque pueden utilizarse como instrumentos para que los y las estudiantes aprendan los contenidos propios del área disciplinar, lo que significa que más que una función evaluativa, la lectura y la escritura pueden cumplir funciones epistémicas, en tanto herramientas que posibilitan el aprendizaje.

Este planteamiento de que se lee y se escribe en las disciplinas, rebate la idea de que solo basta con un curso genérico al principio de la carrera donde se le enseñe a los y las universitarias a leer y escribir académicamente, para que cada cual se encargue luego de trasladar esos conocimientos a las diferentes asignaturas. Significa entonces que, desde esta tradición, se va más allá del modelo de alfabetización autónomo descrito por Street (1984) donde leer y escribir se toman como un conjunto de habilidades elementales y por lo tanto correctivas o deficitarias que, una vez que se aprenden se pueden transferir con facilidad de un contexto a otro (ver apartado 2.1.6); en tanto que una mirada epistémica se ocupa de lo que ocurre específicamente en cada campo del saber por medio de preguntas como: ¿qué aprenden alumnos y alumnas cuando escriben en las diferentes materias? ¿Cómo ayuda la escritura al aprendizaje?

Ahora bien, esta perspectiva epistémica, se alimenta de dos corrientes: “*Escritura A través del Currículo*” (WAC por sus siglas en inglés: Writing Across the Curriculum) y “*Alfabetizaciones académicas*” (ACLITS -Academic Literacies-). Veamos en qué consiste cada una de estas. El movimiento *Escribir a través del Currículo* (WAC), según Walvoord (1996), nació en Londres bajo la dirección del profesor James Britton y colaboradores y

luego, a mediados de la década de los setenta, fue llevado a Estados Unidos⁹. Esta perspectiva surge a partir de discursos provenientes de la retórica, la composición, la antropología lingüística y la etnometodología. Basados en los planteamientos del profesor Britton, este movimiento sostiene que los estudiantes escriben para aprender, mientras aprenden a escribir en un campo. Postulado que más adelante se convierte en un eslogan del movimiento.

Es que esa idea de escribir para aprender dentro de un campo disciplinar específico, de acuerdo con Russell, Lea, Parker, Street y Donahue (2009) trae consigo las siguientes implicaciones: el primero es que el aprendizaje no se mejora con una escritura *per se*, con ejercicios generales de composición; se requieren prácticas de escritura concretas al interior de cada una de las disciplinas porque en cada una de estas la escritura funciona diferente, hay unas formas específicas de organizar el saber, hay una epistemología única, unas formas de conocer, unas tradiciones intelectuales particulares. La segunda implicación es que el objetivo de escribir en cada una de las asignaturas no es para que el estudiante dé cuenta de lo aprendido, sino todo lo contrario: escribir para apropiarse de los contenidos. La escritura desde esta perspectiva no se propone una vez que el aprendizaje se produce, sino que se usa precisamente para que el aprendizaje suceda. Una tercera implicación es que mientras el o la estudiante aprende los contenidos propios del área, también aprende sobre los géneros discursivos, puesto que cuando se participa de prácticas específicas dentro de un campo de saber, también se adquieren conocimientos sobre qué, dónde, cómo y por qué usar dichos géneros.

En la práctica, conforme a las descripciones de Russell, Lea, Parker, Street y Donahue (2009), casi todos los programas WAC incluyen esfuerzos organizados para desarrollar en los profesores conciencia frente a la importancia de la escritura en las disciplinas y de cómo pueden orientar dicho proceso. De igual manera, en muchas instituciones existen Centros de Escritura desde los cuales se ofrece asesoría a aquel que lo requiera (tanto a estudiantes como a docentes). Algunos centros son transversales (conformado por tutores provenientes de

⁹ Actualmente dentro de sus principales exponentes se encuentran autores como: Bazerman (1988, 2005); Russell (1991, 1997); Walvoord, 1997).

diferentes disciplinas) y, en otras ocasiones, se conforman Centros de Escritura específicos (para apoyar un campo de saber particular). Indudablemente, en las casi cinco décadas que lleva la corriente *Escritura a través del currículo*, se ha convertido en un movimiento extenso, que abarca muchas, y a menudo disidentes voces dentro de él pero que, sin embargo, siempre ha trabajado en pro de reformas pedagógicas, buscando de la mano de profesores (as) e instituciones educativas, transformar los diseños curriculares.

Por su parte, “*Alfabetizaciones Académicas*”¹⁰ (Literacies Academic –ACLITS-) se derivó de los planteamientos de los “*Nuevos Estudios de Literacidad*” (New Literacy Studies –NLS-) los cuales estos últimos se apoyan a la vez en disciplinas como la Etnografía de la Comunicación, los Estudios Culturales y Lingüística Aplicada. Su énfasis inicialmente estuvo puesto también en la educación superior, nivel en donde propusieron ir más allá de un concepto de alfabetización entendido como conocimientos básicos sobre lectura y escritura que los y las estudiantes deben adquirir como requisito para llegar a la universidad; para postularlo desde el modelo ideológico presentado por Street (2004), donde la lectura y la escritura académica se entiende como prácticas sociales y culturales contextualizadas (ver apartado 2.1.6).

En este orden de ideas, pensar la lectura y la escritura como prácticas epistémicas desde un modelo ideológico, implica para esta corriente centrar los esfuerzos en buscar explicaciones más viables y teorizadas de los problemas de los alumnos y alumnas a la hora de enfrentarse a la escritura académica: examinar la creación de sentido, las relaciones de poder y autoridad que están implícitos en cualquier evento de alfabetización, la familiaridad de los estudiantes con el tipo de discursos, los valores asociados a los diferentes géneros, los asuntos de identidad, los significados que le otorga tanto profesores como estudiantes a las actividades de escritura.

¹⁰ Dentro de los principales representantes de la corriente *Alfabetizaciones Académicas* se encuentran: Ivanic 1998;; Lea, 1994; Street (1996); Lea y Street (1998, 1999)

En consecuencia, de acuerdo con Russell, Lea, Parker, Street y Donahue (2009), para que se produzcan *Alfabetizaciones Académicas* no se requieren solamente habilidades de estudio (características de la superficie de texto: dominio de reglas de sintaxis, puntuación, ortografía) o habilidades de socialización (conceptualización sobre las respectivas características de los géneros particulares de las disciplinas); sino que además de lo anterior, se requiere la participación en eventos concretos de lectura y escritura en cada uno de los campos de saber, los cuales varían considerablemente entre cada uno de ellos. En este sentido, las *Alfabetizaciones Académicas* no excluyen los aportes de la escritura vista como habilidad lingüística o como conocimiento de los géneros; al contrario, recogen los aportes de estas dos miradas. Sin embargo, argumentan que es el modelo de *Alfabetización Académica* el más adecuado para tener en cuenta la complejidad de la escritura al considerar no solo habilidades y conocimientos, sino además la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder y las identidades de quien escribe.

En síntesis, esta perspectiva surgida en el Reino Unido en la década de los noventa, difiere de la *Escritura a través del currículo* –centrada en la descripción y la comprensión de prácticas de lectura y escritura a partir de la investigación y la teorización–, no siendo entonces las reformas pedagógicas uno de sus flancos como si lo es en WAC.

A pesar de las diferencias que puede haber entre estas dos corrientes, es indiscutible que tienen apuestas comunes (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Tanto WAC (en la década de los 70) y ACLITS (en la década de los 90) surgieron respectivamente como respuesta para que la gran cantidad de estudiantes que empezaron a ingresar a la educación superior, lograsen mantenerse en el nivel, especialmente aquellos grupos que históricamente no habían tenido dicha posibilidad. Los dos movimientos tienen una mirada amplia de lo que significa leer y escribir alejándose de un modelo autónomo para inscribirse en un modelo ideológico (Street, 1984). Ambas miradas introducen una reflexión crítica sobre la lectura y la escritura al visibilizar la importancia de que los alumnos y alumnas construyan una voz personal y la necesidad de que resistan a ideologías dominantes que se reproducen por medio de las disciplinas. En las dos corrientes el género discursivo, como práctica social y cultural, es una consideración pedagógica explícita, no solo aquellos de tipo hegemónicos como los

de corte ensayístico, sino los géneros nacientes producto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Finalmente, las corrientes *Escritura a través del currículo* y *Alfabetizaciones Académicas*, que emergieron inicialmente en la educación superior, vienen aportando elementos para llevar esta reflexión de la lectura y la escritura como prácticas epistémicas que varían considerablemente entre las disciplinas, en otros niveles educativos como el primario y el secundario.

2.1.8. Didactas que asumen la lectura y la escritura como prácticas

En este apartado damos cuenta de didactas francófonos y latinoamericanos que con sus aportes, vienen consolidando un enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica primaria y secundaria, no solo desde el área de lengua materna sino desde las diferentes asignaturas. Respecto a los didactas francófonos se destacan en esta línea, los aportes de Yves Reuter, Elisabeth Bautier, D. Bucheton, Bernard Schneuwly y Jean Paul Bronckart. Estos didactas han reflexionado sobre aspectos específicos de la enseñanza, los cuales agrupamos en tres: el primero relacionado con el objeto de estudio del área de lenguaje, el segundo las implicaciones didácticas que trae consigo tal objeto y en tercer lugar los retos que traza. Con respecto al primer tópico, estos (as) didactas postulan que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales del lenguaje (PSL) o prácticas sociolingüísticas. Ahora bien, si el objeto de enseñanza son las prácticas ¿qué tipo de saberes y de prácticas enseñar? De acuerdo con Bautier y Bucheton (1997), las prácticas a privilegiar son tanto aquellas institucionalizadas como las que están ahí pero permanecen invisibles porque no son tomadas como objeto de estudio; así como las prácticas compartidas socialmente y las individuales, ya que estas últimas influyen determinadamente en los aprendizajes escolares de los alumnos.

En cuanto al segundo aspecto -las implicaciones de tomar como objeto de enseñanza aprendizaje las prácticas- según Bautier y Bucheton (1997), se requiere ir más allá de saberes declarativos o procedurales, incluso ir más allá de la noción de competencia. El abordaje de prácticas sociales del lenguaje implica poner el acento sobre el sujeto y su forma de utilizar

el lenguaje más que en la descripción de la lengua. Según estas autoras, la enseñanza del lenguaje desde prácticas, democratiza el saber de tal forma que todos los alumnos y alumnas logren el dominio de un amplio espectro de discursos que le permitan volverse actores de su propia vida, capaces de transformarse ellos y ellas mismas y transformar la sociedad y también posibilita que el trabajo con prácticas les sirvan para pensar, trabajar, argumentar, comunicar, expresarse, construir un lugar y una identidad.

De igual manera, de lo que se trata al llevar prácticas sociales a la escuela es de lograr que los y las estudiantes participen de la cultura y no solo de la extensión de las competencias lingüísticas, de tal modo que dejen de ser productores o productoras de textos para convertirse en productores y productoras de prácticas. Este cambio también implicaría otorgar mayor coherencia a las prácticas y contenidos de enseñanza, ya que se podría dejar de dividir por ejemplo, el trabajo sobre el lenguaje y sobre la literatura, o la lectura y la escritura en ciencias y la lectura y escritura en el área de lengua materna.

Con respecto al tercer tópico: retos a la hora de materializar una enseñanza basada en prácticas sociales del lenguaje, Bronckart y Schneuwly (1996) exponen que estos serían: 1) producir investigaciones sobre las prácticas que permitan superar las intuiciones, las ideas recibidas y los efectos de moda. 2) Pasar de un currículo que reproduce prácticas a uno donde la escuela sea generadora de prácticas. 3) Abandonar una enseñanza compartimentada por una globalizadora. 4) Pensar la progresión de la enseñanza no en términos de contenidos sino en términos de etapas de apropiación de prácticas sociales significativas. 5) Reestructurar los planes de enseñanza de las escuelas, los cuales según los autores, en los últimos años no han tenido cambios a pesar de las sucesivas reformas educativas. 6) Hacer un esfuerzo en la formación continua de los profesores para garantizar cambios en la enseñanza.

Avanzando al territorio latinoamericano, en el campo específico de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, se identifican diferentes grupos de investigación que vienen nutriendo esta mirada en países como Argentina, México, Brasil y Colombia. En Argentina se destacan, entre muchos otros, los aportes de los grupos de investigación liderados por: Delia Lerner, Mirta Castedo y Paula Carlino. Sin embargo, antes

de abordar estos grupos, iniciamos por los aportes de Emilia Ferreiro¹¹. Si bien, sus principales postulados se centran en el lenguaje escrito en la educación inicial desde el punto de vista psicogenético, también concibe la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural. En este sentido, Ferreiro (2001) plantea que los verbos leer y escribir remiten a construcciones sociales, lo que significa que no son actividades homogéneas ya que “cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13), además sostiene que la lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son importantes fuera de la escuela y no a la inversa (Ferreiro, 1993). En términos didácticos reconocer que la lectura y la escritura son prácticas sociales significa plantear que los niños y niñas han tenido contacto con estas antes de entrar a la escuela y esas inmersiones, esas participaciones en la cultura letrada, son determinantes en la experiencia escolar “si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores” (Ferreiro, 2001, p. 25).

Es que esta autora, para evitar que la escuela siga asociando la lectura y la escritura con la enseñanza de una técnica para codificar y decodificar letras, postula el concepto de cultura escrita en tanto da la posibilidad a los niños y niñas de apropiarse de la diversidad de textos que circulan socialmente en dicha cultura, de abordarlas desde el uso cotidiano, de ejercer la ciudadanía. Según Ferreiro (2001), la incorporación de los y las estudiantes al mundo letrado es una manera de aportar a la democracia, porque es imposible seguir apostándole a una “sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma (...) sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)” (p. 18).

De este modo, optar por el término cultura escrita como aquel que, según Ferreiro (2001), está más cercano al significado de la expresión en inglés *literacy*, es una apuesta también por la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela desde la diversidad: a) diversidad

¹¹ Aunque Emilia Ferreiro nació en Argentina, la mayor parte de su producción la ha realizado desde México, incluso actualmente reside en este país. Sin embargo, su trabajo ha sido de gran inspiración para los actuales grupos de investigación argentinos que se han preguntado por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la escuela.

de textos a interpretar y producir b) diversidad de situaciones de interacción con la lengua escrita: c) diversidad de propósitos comunicativos d) diversidad de problemas a la hora de leer y escribir e) diversidad de posiciones enunciativas delante del texto y f) diversidad de espacios de conceptualización y concienciación sobre la lectura y la escritura. En definitiva, para esta autora: entre el pasado imperfecto y el futuro simple “está el germen de un presente continuo que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos leer y escribir. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita” (Ferreiro, 2001, p. 39).

En cuanto a Lerner¹², su trabajo se desarrolló inicialmente en la básica primaria desde la didáctica de la lengua donde postula que es necesario re-conceptualizar el objeto de enseñanza de esta área y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Tomar la lectura y la escritura como prácticas significa para Lerner (2001), que la escuela debe abordarlas como quehaceres que se aprenden por participación con otros lectores y escritores. Todo lo anterior con el fin de formar comunidades de lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita.

Posteriormente, Lerner conforma una línea de investigación inter-didáctica¹³ (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009, 2012) para continuar sus planteamientos frente a la lectura y la escritura, ya no solo desde la didáctica de la lengua, sino involucrando otras didácticas específicas tanto en nivel primario como en secundario. Dicha línea cobija a su vez dos grupos de investigación: el de Beatriz Aisenberg quien ha trabajado sobre la lectura y la escritura en ciencias sociales y el de Ana Espinoza que han reflexionado sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza de los contenidos en ciencias naturales. De esta forma,

¹² Desde la didáctica de la lengua, su principal trabajo es: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* publicado en 2001, libro que recoge artículos publicados con anterioridad en diferentes revistas.

¹³ De los textos publicados entre Delia Lerner, Beatriz Aisenberg y Ana Espinoza se encuentran: “La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje” (2009) y “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas” (2012) y entre Lerner y Aisenberg está: “Escribir para aprender Historia” (2008)

esta línea interdidáctica, se plantea reflexionar sobre la lectura y la escritura en tres direcciones: 1) como objetos de enseñanza en las diferentes disciplinas. 2) Como herramientas para la apropiación de diferentes contenidos escolares de las ciencias sociales y naturales y 3) Como formación de estudiantes autónomos con la capacidad de seguir aprendiendo más allá de la escolaridad obligatoria.

Por su parte, Mirta Castedo y colaboradores¹⁴ vienen desarrollando ampliamente dos líneas investigativas: alfabetización inicial y cultura escrita¹⁵. Con respecto a la alfabetización inicial se centran en una alternativa que permita la construcción de lectores y de escritores y por ende la incorporación de los niños y niñas a la cultura escrita. Por lectores y escritores, Castedo (1995) se refiere a personas que necesitan y desean leer y escribir cotidianamente y que saben cómo hacerlo. Para lograrlo, propone articular: prácticas culturales (llevar al aula esas prácticas sociales con las que chicos y chicas tienen contacto por fuera de la escuela), prácticas institucionales (lograr que participen de actos significativos de lectura y escritura que ofrece la escuela como, por ejemplo, periodismo escolar, intercambio epistolar, clubes de teatro) y prácticas de aula: (planificación, implementación y evaluación de proyectos que posibiliten: 1) trabajar a partir de una situación problema. 2) La lectura y la escritura de textos reales en contextos reales. 3) La inclusión de la mayor variedad de textos posibles. 4) Aproximaciones sucesivas a los contenidos y 5) la explicitación de las ideas de los niños y niñas, la confrontación con pares y modelos, la consecuente transformación y la sistematización colectiva).

¹⁴ Entre ellos están: María Claudia Molinari, Lilia Teruggi, Ana María Kaufman, Ana Isabel Siro, Natalia Zuazo. De sus publicaciones colaborativas se destacan: *Alfabetización de niños: construcción e intercambio* (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1989). “Enseñar y Aprender a Leer” (Castedo, Molinari, y Siro, 1999). “Leer y escribir en proyectos” (Castedo, y Molinari, 2000). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y la escuela* (Molinari, C; Castedo, M; Dapino M; Lanz, G; Paione, A, 2008)

¹⁵ Dentro de las producciones más recientes de Mirta Castedo sobre educación inicial se encuentran: “Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones” (Castedo, 2019). “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)” (Castedo, 2012). “Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización” (Castedo, 2014). Y Sobre cultura escrita: “La formación de mediadores de cultura escrita en el contexto educativo latinoamericano” (Castedo, 2011) y “Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades” (Castedo y Suazo, 2011).

En cuanto a la cultura escrita tanto en soporte físico (papel) como digital (pantallas), consideran que el objetivo central de la escuela es que “todos logren conquistar el poder de participación en las tradiciones escritas de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos y diversos tiempos y que todos puedan hacerlo desde sus diversos orígenes culturales” (Castedo y Suazo, 2011, p. 3). En este sentido, para este equipo académico, no se trata de una cultura escrita sino de diversas culturas escritas no solo entre distintas sociedades, sino al interior de cada una de ellas. Tal incorporación, implica re-direccionar la enseñanza hacia el lenguaje como objeto social y cultural, de tal modo que se vaya más allá de lo lingüístico y lo comunicativo: “lo que se enseña son prácticas que pueden estar al servicio de la comunicación, pero la exceden; en cuyo seno funciona la lengua, pero a la que no se reducen” (Castedo y Suazo, 2011, p. 2); abordando así no solo las conductas lingüísticas sino también diferentes prácticas de diversos ámbitos con sus rituales, usos y costumbres.

En Argentina, otro grupo de investigación que aporta a la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales, es el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)¹⁶ liderado por la Dra. Paula Carlino. El propósito de este equipo es explorar concepciones y prácticas en torno a la lectura y la escritura en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado, apoyándose para ello en tres conceptos fundamentales: alfabetización académica, lectura y escritura como prácticas sociales y lectura y escritura como herramientas epistémicas.

De acuerdo con Carlino (2013), “alfabetización académica” no significa lo mismo que “literacidad académica”. El concepto literacidad se refiere a los modos de leer y escribir propios de una comunidad mientras que la alfabetización apunta específicamente a la

¹⁶ Los integrantes de este grupo son: Constanza Padilla, Natalia Rosli, Carolina Roni, Esther Lopez, María Elena Molina, Leonel Alfie, Isabel Venazco, Jusmeidy Zambrano, Laura Colombo, Silvina Douglas, Guillermo Cordero y Marta Marucco. Todas las publicaciones de este grupo tanto a nivel de posgrado, universidad, formación docente y secundario, se encuentran en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

enseñanza de esas prácticas de lectura y escritura. En esta dirección, por alfabetización académica entiende el proceso de enseñanza a través del cual, los y las docentes de cada una de las disciplinas, con apoyo institucional, favorecen el acceso de los y las estudiantes a las prácticas de dichas culturas escritas particulares. A su vez, plantea que la lectura y la escritura son prácticas sociales, lo que significa que: 1) la lectura y la escritura no son habilidades generales sino quehaceres específicos, 2) los modos de lectura y escritura académicos solo pueden ser aprendidos en el contexto en que se llevan a cabo y 3) los profesores y profesoras de todas las disciplinas y niveles han de enseñar a leer y a escribir para participar en las prácticas letradas propias de un campo del saber. Finalmente plantea que la lectura y la escritura son herramientas epistémicas en dos direcciones (Carlino, 2013): la primera tiene que ver con que el alumno aprenda a leer y escribir los géneros propios de esa disciplina específica; y la segunda con el aprendizaje de los contenidos de esa disciplina a través de la lectura y la escritura.

Sin lugar a dudas, Argentina viene aportando considerablemente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas sociales desde autoras como: Delia Lerner, Mirta Castedo, Paula Carlino. Sin embargo, es posible hallar trabajos que alimentan dicha mirada en otros países latinoamericanos. En México, por ejemplo, se encuentran las producciones de María Guadalupe López Bonilla y colaboradores¹⁷ quienes proponen el concepto de literacidad disciplinar para abordar la lectura y la escritura en las diferentes asignaturas en la educación secundaria. Según López (2013), la mayoría de propuestas de este corte en los países hispanohablantes se centran en la educación superior. Por esta razón propone que “los conocimientos disciplinares estén presentes al menos a partir de la

¹⁷ María Guadalupe López Bonilla ha trabajado conjuntamente con: Guadalupe Tinajero, Alma Carrasco Altamirano, Elizabeth Montes, Rosaura Guerrero, desde publicaciones como: “El trabajo en equipo y la literacidad disciplinar en el bachillerato” (Guerrero y López, 2012). “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas” (López y Montes, 2017). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (Carrasco y López, 2013). Y “Los docentes ante la reforma del bachillerato” (López y Tinajero, 2009)

educación secundaria, que es cuando el currículo se delimita claramente en función de asignaturas que se desprenden de los diferentes campos disciplinares” (p. 385).

Pero ¿qué entienden por literacidad disciplinar? Esta mirada, según López y Montes (2017), tiene mucho en común con otras propuestas como la de literacidad académica de Lea y Street y la Escritura a Través del Currículo de Bazerman y Russell; en tanto coinciden que la lectura y la escritura son herramientas para aprender los conocimientos de las diferentes disciplinas y que es necesario hacer explícitos los mecanismos que permiten la participación exitosa de los y las estudiantes en las tareas académicas. Sin embargo, estas autoras entienden por literacidad académica prácticas generales de lectura y escritura, mientras que por literacidad disciplinar prácticas más sofisticadas y específicas, delimitadas a disciplinas concretas. “La literacidad disciplinar es un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (López y Montes, 2017, p. 165).

Del mismo modo, postular el concepto de literacidad disciplinar implica también proponer el concepto de comunidad disciplinar (López, 2013), comunidad que se caracteriza por sus formas de hacer, pensar, leer y escribir; es un colectivo que comparte unas formas específicas de acceder, producir, y transformar el conocimiento en torno a los objetos de estudio y los procedimientos que las definen, conocimiento que es siempre textualizado a través de los géneros y sus formas institucionalizadas de producción, circulación y consumo. De ahí que la literacidad disciplinar se base en la premisa de que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos. Ahora bien, de acuerdo con este equipo mexicano, hay dos formas complementarias de abordar la literacidad disciplinar: la primera, centrándose en lo que hacen los miembros de una comunidad disciplinar para acceder y producir conocimiento; y la segunda, analizando las características y dimensiones de los géneros disciplinares. El reto principal en ambos enfoques es definir qué es esencial en cada disciplina: qué prácticas o qué géneros abordar (López y Montes, 2017).

Finalmente, López (2013) sostiene que proponer la enseñanza de la lectura y la escritura en el bachillerato como prácticas que toman formas específicas en cada una de las

disciplinas conlleva, por una parte, que el área de lengua y literatura avance con énfasis en habilidades básicas y en la descripción de aspectos superficiales de la lengua a un énfasis en la participación en las diversas prácticas del lenguaje que la sociedad actual demanda. Y por otra parte, en lo que respecta al campo de las ciencias naturales y exactas, materias que han construido, según esta autora, un mayor status y prestigio a partir de las altas tasas de reprobación que los estudiantes presentan en estas, se hace necesario la democratización del conocimiento mediante propuestas pedagógicas que apelen a la inclusión y participación en prácticas disciplinares donde la lectura y la escritura sean herramientas útiles a todos los estudiantes para apropiarse de dichos saberes.

De igual modo, en el ámbito educativo brasileño se viene tejiendo una perspectiva que toma la lectura y la escritura como prácticas sociales a través de autores como Ángela Kleiman, Magda Soares, Silvia Morais, Vera Masagão Ribeiro y Désirée Motta Roth, entre otras. Esta línea se nutre de los *New Literacy Studies* y opta por traducir la expresión inglesa *literacy* no como alfabetización, cultura escrita o literacidad, sino como *letramento*. Así pues, abordar esta perspectiva en la escuela significa: “reflexionar sobre los géneros textuales que circulan en el medio social, sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, y también sobre las habilidades cognoscitivas, actitudes y valores implicados en ellos” (Masagão, 2003, p. 64). Es que, de acuerdo con Soares (1998), el concepto *letramento* contempla tanto la dimensión individual (habilidades básicas: codificación, decodificación, producción, comprensión) como la social (la escritura y la lectura en contextos determinados: sus objetivos, interacciones, demandas de los participantes, los valores asociados).

Asimismo, según investigaciones realizadas por Masagão (2003), se identifican cuatro dominios principales a la hora de usar la lectura y la escritura por jóvenes y adultos en la cotidianidad: “la expresión de la subjetividad, la planeación y control, la búsqueda de información y el aprendizaje” (p. 64). De esta forma, postula que el objetivo de la escuela con respecto al *letramento* es ofrecer las oportunidades necesarias para que los y las estudiantes se incorporen con éxito en cada una de estas prácticas. De igual manera, consideran que el *letramento* no es un asunto que solo debe abordarse en la enseñanza del área de lengua materna (portuguesa), sino que debe corresponder a un tratamiento

interdisciplinario (Kleiman y Morais, 1999), o sea, tomar la lectura y la escritura en tanto herramientas de pensamiento y comunicación, como los vectores principales del currículo en toda la educación básica.

En Colombia, por su parte, se destacan los planteamientos de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón sobre esa mirada de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Al respecto Pérez (2004) plantea que si lo que “existen son prácticas: académicas, estéticas, jurídicas, institucionales y que en ellas la lectura y escritura se enmarcan, resulta necesario y casi obligatorio que la finalidad del trabajo pedagógico ya no sea la comprensión del texto sino la participación en prácticas” (86). Así, tomarse las diferentes prácticas como objeto de estudio, según este autor, podría ayudar a superar esas concepciones centradas solo en la dimensión técnica y cognitiva que aún persisten en la escuela colombiana donde, por ejemplo, se lee para mejorar la comprensión o se escribe únicamente con el propósito de demostrar que se sabe escribir. Pérez (2004) también señala que la lectura y la escritura entendidas como competencias básicas no han garantizado la formación de lectores y escritores; de ahí la pertinencia de un enfoque sociocultural que permita lograr que los alumnos y alumnas se conviertan en usuarios al interior de prácticas sociales, que ejerzan la ciudadanía y estén en condiciones de participar de una democracia.

En ese sentido para este autor es claro el propósito final de abordar la lectura y la escritura como prácticas sociales: “considero que desde allí es posible pensarlas como una condición del ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia” (Pérez, 2004, p. 73). Votar, exigir un derecho, responder por una responsabilidad pública en un tribunal, acceder a la información, diligenciar un derecho de petición, analizar un plan de gobierno, dominar las formas textuales propias de las instituciones públicas y privadas son algunos ejemplos que este autor nos trae de prácticas que podrían abordarse en la escuela para materializar la participación política. Ahora bien, si se quiere abordar las prácticas de forma genuina, la escuela debe cambiar la forma de organizar la enseñanza, caracterizada por la atomización del trabajo curricular. Para ello Pérez y Rincón (2009) proponen tres formas de configuración didáctica: actividades, secuencias didácticas y proyectos de aula, sistemas que

permiten organizar la lectura y la escritura a partir de situaciones discursivas auténticas, de interés para los estudiantes, donde leer y escribir obedecen a propósitos reales.

Estos autores latinoamericanos, a partir de conceptos como cultura escrita, alfabetización académica, literacidad disciplinar, enfoque sociocultural; alimentan una mirada de la lectura y la escritura como prácticas y como herramientas epistémicas, que se traduce en una propuesta de enseñanza donde leer y escribir -ya sea en el área de lengua materna o en las diferentes áreas-, son quehaceres que se aprenden a partir de la participación, del uso, de la inmersión en situaciones discursivas auténticas. En consecuencia, esta mirada va más allá de adquirir los mecanismos de codificación y decodificación, de la realización de ejercicios de entrenamiento, de la adquisición de habilidades, superándose así una enseñanza transmisionista, memorística, mecánica. De ahí que el reto para cada asignatura consista en identificar las prácticas que se deben privilegiar en sus respectivas clases.

De esta forma, la definición de lo que entendemos en esta tesis por lectura y escritura como prácticas socioculturales, no obedece exclusivamente a una tradición. Por el contrario, consideramos que es necesario partir de los principales elementos de cada una de las tradiciones expuestas. Son estas tradiciones en su conjunto: la teoría socio histórico cultural postulada por Lev Vygotsky; Lectura y escritura desde una mirada dialógica y discursiva centrada en géneros –propuesta por el círculo de Mijail Bajtín–; la historia de las prácticas de la lectura y la escritura liderada por Roger Chartier; cultura escrita y cognición dirigida principalmente por David Olson; los *New Literacy Studies* donde se encuentran autores como James Paul Gee, David Barton, Mary Hamilton; la lectura y escritura desde una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Paulo Freire, y los planteamientos de didactas de la lectura y la escritura; las que permiten caracterizar la producción de conocimiento en Colombia entre los años 2010 y 2019 en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela como prácticas socioculturales, identificando enfoques, posturas, tradiciones, líneas de sentido y/o la coexistencia de las mismas; a la vez que las posibilidades, retos, resistencias respecto a la implementación de esta mirada en el ámbito de la educación básica colombiana.

Una vez definido lo que entendemos en este trabajo por lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, avancemos ahora a un segundo eje que se vislumbra desde el

título, el problema de investigación, las preguntas y los objetivos de esta tesis: la producción de conocimiento.

2.2. Producción de conocimiento en el campo educativo

Tal como se enunció, nuestro objetivo general es caracterizar la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre los años 2010 y 2019. Para ello, se hace necesario definir la producción como elemento constitutivo del campo educativo. En este orden de ideas, se define en primer lugar el concepto de campo desde Bourdieu (1994); luego se avanza a la definición de campo educativo desde Tenti Fanfani (2007) y Suasnábar y Palamidessi (2007); hasta adentramos específicamente en la producción de conocimiento a través de Tenti Fanfani (2010). Empecemos pues por la introducción al concepto de campo desde una mirada sociológica.

De acuerdo con Bourdieu (1994), el campo científico “es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social” (p. 132); monopolio entendido en el sentido de la capacidad de hablar y de actuar con autoridad en materia de ciencia. Aunque en un campo, como en cualquier juego, los agentes comparten un conjunto de reglas comunes, esto no debe ocultar el hecho de que lo que mueve a los campos sociales es la lucha por el reconocimiento intelectual y todas las ventajas que se desprenden de dicho reconocimiento. Así pues, en el campo científico se lucha por posiciones, cargos, subsidios, premios, distinciones; pero también por determinados modos de entender la investigación, el conocimiento y por imponer determinados criterios de verdad.

Es que postular el campo como un lugar de luchas es, según Bourdieu (1994), romper con esa imagen pacífica que hasta el momento se había tenido de la comunidad científica. Pacifismo que no puede darse porque el funcionamiento mismo del campo científico obedece simultáneamente a dos grandes intereses –lo que ya plantea de entrada que las prácticas científicas no surgen de forma desinteresada-; por un lado, un interés intrínseco, propio de la

actividad científica; y por el otro, de determinaciones extrínsecas, sociales: se investiga para ganar prestigio, reconocimiento, celebridad.

En esta dirección, una de las principales luchas al interior del campo es por la autoridad científica que los agentes y las instituciones logran a partir del conocimiento que producen. Tal autoridad es una disputa permanente, en la medida que es otorgada por otros que se niegan a hacerlo porque ellos también están en la búsqueda de esa misma distinción; de ahí que examinen y cuestionen a profundidad tales producciones. Es así que tal autoridad científica la obtiene el que logre mayor valoración de sus productos, consiga posicionarse como productor legítimo de acuerdo con la posición que ocupa dentro de las jerarquías constituidas, de la reputación entre sus colegas, de los títulos que ostenta y de la cantidad de conocimiento producido en el campo. Esto es, la autoridad la tiene aquel que ha acumulado gran capital cultural: acumular capital es “hacerse un nombre, un nombre propio (y, para algunos, un nombre de pila), un nombre conocido, que distingue de entrada a su portador, al recortarlo como forma visible del fondo indiferenciado, desapercibido, en el cual se pierde la mayoría” (Bourdieu, 1994, p. 142).

Pero para que un campo esté estructurado, según Bourdieu (1994), debe organizarse a partir de unas instituciones y unos agentes que persiguen unos objetivos específicos. Para este autor, una institución es una organización jerárquica, con un sistema de reglas y recursos que facilitan y estructuran determinadas prácticas. Las instituciones se organizan de forma jerárquica en tanto una no está al lado de la otra, sino que se sitúan en un orden ascendente, donde en la parte de arriba se ubican las dominantes (aquellas que al gozar de mayores recursos financieros, intelectuales, simbólicos imponen determinadas tendencias teóricas y metodológicas, ciertas temáticas y lenguajes) y en la parte de abajo las instituciones dominadas (aquellas que apenas están construyendo su historia y sus dinámicas de desarrollo y, por tanto, sus producciones no gozan del mismo prestigio). Ahora bien, sin importar si es dominante o dominada, como lo menciona Tenti Fanfani y Gómez (1989), cada institución se convierte en una agencia especializada en la producción, circulación y validación de conocimiento a través de procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad.

Pero además de instituciones, en un campo científico hay también unos agentes sociales. Estos agentes que son los que producen conocimiento, se caracterizan por tener un capital cultural, un capital social y un *habitus* específicos. El capital cultural, en sintonía con Bourdieu (1994), lo determina las certificaciones, las competencias incorporadas y las tecnologías objetivadas (acceso a libros, computadoras y otras tecnologías de producción intelectual). El capital social son los contactos -ya sea dentro del mismo campo o de otros como el de la política- a los que puede recurrir para mantener o mejorar su posición. El *habitus* es el resultado de la formación previa del agente y de su experiencia y trayectoria en el campo, es como dice Tenti Fanfani (2010), esos “gajes del oficio”, esos conocimientos y disposiciones que usan los agentes en su producción intelectual, que se aprenden en la práctica misma.

De igual manera vale la pena indicar, de la mano de Bourdieu (1999, 2003), dos características propias de un campo: la interdependencia entre el campo y los investigadores y la confluencia en este de diferentes disciplinas. Existe interdependencia en la medida que se requiere un campo para que existan investigadores pero, a su vez, se necesitan investigadores para que exista un campo. De igual modo, un campo alberga diferentes disciplinas, pues lo que determina o no la pertenencia a un campo no es la disciplina como tal, sino los problemas y los objetos que se estudian. Es necesario por tanto “escapar al efecto del gueto que se exponen los investigadores encerrados en unas especialidades estrictas” (Bourdieu, 2003, p. 18).

En síntesis, el campo científico es un espacio social que toma una forma específica a partir de sus luchas, funcionamientos, condiciones sociales, estructuras y sus relaciones de fuerza por la producción y circulación de ciertos conocimientos considerados como legítimos. Hasta acá la definición de campo científico en términos generales, ahora adentrémonos a un campo concreto en el cual se inscribe el presente trabajo: el educativo.

Según Suasnábar y Palamidessi (2007) lo primero que permitió hablar de un campo educativo fue el hecho de haber pasado de un cuerpo de saberes referidos a la educación a un campo de conocimiento legitimado socialmente. Del mismo modo estos autores sostienen que los campos de producción de conocimientos en educación se constituyeron a partir de la

necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos y para ello surgieron unas agencias y unos agentes diferenciados, especializados e institucionalizados que, en el caso educativo, provienen de dos frentes: de la burocracia estatal y de la universidad. Con respecto al estado, se crearon unas agencias y unos agentes encargados de la regulación, legitimación y unificación de la acción gubernamental. “La conformación de estas instituciones y agencias especializadas fue, centralmente, el resultado de acciones inducidas desde el aparato estatal” (Suasnábar y Palamidessi, 2007, p. 2). Esto permitió la emergencia de un campo de saberes técnico-pedagógicos especializado en la producción normativa, en la institucionalización de una serie de rutinas y rituales y en la definición de políticas educativas. A su vez, en el otro frente están las universidades, instituciones encargadas de la producción de conocimiento en educación y en la formación de intelectuales, profesionales, investigadores y docentes.

Asimismo, estos dos tipos de instituciones y de agentes que constituyen el campo educativo (la burocracia estatal y la universidad), conllevan a la profesionalización (Suasnábar y Palamidessi, 2007): emergencia de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales para los que se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas y cuyos ocupantes reivindican el control y regulación exclusiva de un conjunto de prácticas y conocimientos. Así pues, Tenti Fanfani (2010) sostiene que el campo de investigación educativo es un espacio social delimitado, conformado por instituciones que estructuran prácticas de investigación específicas, caracterizadas por una historia, un sistema de reglas y unos recursos que le otorgan una dinámica determinada. Por ende, el resultado de ese proceso de producción de conocimiento en educación (informes, libros, artículos) no es totalmente libre, puesto que es el efecto de una red de interdependencias: depende de la institución a la que el agente pertenece; de la posición que se ocupa dentro de ésta y de la posición que ocupa esa institución con respecto a otras instituciones.

Vale la pena aclarar, de la mano de Tenti Fanfani (2007), que las condiciones de producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación no son las mejores puesto que según él no es un campo coherente y compacto y no está hecho de verdades únicas, sino que está poblado de discursos diversos, polémicos y muchas veces excluyentes. Sin

embargo, esas son las circunstancias en las que, según este autor, se origina el saber científico. Del mismo modo, aclara que en el campo de la educación no es conveniente hablar tanto de personas, sino de funciones, en la medida que una misma persona puede desempeñar simultáneamente varios roles, varias posiciones. Además señala que la calidad de los productos que se producen en el campo educativo depende del trabajo colectivo que se promueva, de los diálogos y el control recíproco que el o la productora establezca con aquellos agentes autorizados del campo.

De la misma forma, Tenti Fanfani (2007, 2010) postula que el campo intelectual aporta a la construcción de políticas públicas en la medida que permite llegar a acciones como: hacer visible los problemas educativos en la agenda pública de una sociedad; orientar políticas educativas específicas y transformar prácticas de aula de los docentes a partir del uso que estos hagan de los resultados de la investigación científica; de esta forma los productos de la investigación permiten intervenir e introducir elementos que bloqueen el funcionamiento de mecanismos de reproducción de desigualdades, convirtiendo los círculos viciosos en círculos virtuosos. Como se puede apreciar, este autor señala que la producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación, además de ser crítico y creativo, debe tener la capacidad de orientar políticas e intervenciones educativas que promuevan “la justicia, la igualdad y la construcción de una sociedad justa” (Tenti Fanfani, 2010, p. 77).

Hasta acá, hemos desarrollado los conceptos de campo, campo científico y campo educativo; seguidamente vamos a profundizar en esos elementos particulares que son susceptibles de ser analizados en la producción de conocimiento como elemento constituyente del campo educativo.

De acuerdo con Tenti Fanfani (2010), sobre el conocimiento producido en el campo educativo pueden hacer reflexiones en torno a:

- El número de investigaciones e investigadores. De ahí surgen preguntas como: ¿se trata de un campo de producción en crecimiento? ¿El crecimiento se debe a demandas del ministerio de educación nacional? ¿A reformas educativas? ¿A la expansión de

los postgrados? ¿A incentivos para la investigación? ¿A requisitos para el ascenso en la carrera docente?

- Las instituciones que producen y regulan el conocimiento. ¿Son las universidades las encargadas de producir y regular el conocimiento sobre educación? ¿Son los estamentos creados por la burocracia estatal a nivel nacional y local? ¿Las organizaciones independientes? ¿Desde comunidades de maestros?
- Las tradiciones disciplinares y temáticas. ¿En qué tradición teórica se inscriben las producciones? ¿Conviven diferentes tradiciones? ¿Existe o no un lenguaje común? ¿Hay diversidad temática? ¿Cuáles son las líneas más exploradas y las menos exploradas?
- Ámbitos de visibilización de la producción. ¿Se crean espacios propios para la socialización y discusión del conocimiento producido? ¿Es común la realización de congresos, simposios, talleres? ¿Estos eventos hacen que el campo sea visible y que los productores tengan identidad y pertenencia por el campo?
- Ubicación de las producciones geográfica e institucionalmente y las instancias de difusión. ¿En qué ciudades se concentra la producción? ¿En qué universidades? ¿En qué editoriales o revistas científicas se publica?
- El público al cual va dirigido el conocimiento. ¿quién es el destinatario de esa producción? ¿Un público restringido constituido solo por expertos del campo? ¿Los ciudadanos medianamente informados como docentes en ejercicio o en formación? ¿La opinión pública?
- Alcances de la producción. ¿Permite visibilizar problemas educativos? ¿Sirve como insumo para tomar decisiones sobre política pública? ¿Generan la posibilidad de transformar las prácticas de enseñanza de los profesores? ¿Proponen otros caminos posibles en la enseñanza?
- Sobre la reflexión frente a la producción. ¿Hay análisis sobre el conocimiento que se produce? ¿Existe ejercicios de meta investigación, es decir, investigación sobre la investigación educativa?
- Los modos de producir conocimiento. ¿El conocimiento que se produce es puro? ¿Es aplicado? ¿Es un conocimiento mixto? ¿Se perciben tensiones entre investigación

teórica e investigación práctica? ¿Hay producción de conocimiento desde una perspectiva crítica?

- Diálogo de la producción de conocimiento a nivel nacional con lo que se produce a nivel internacional. ¿Lo que se produce tiene presencia en otros países? ¿Lo que se produce por fuera del país influye en lo que se está produciendo al interior? ¿Hay redes de investigación transnacionales? ¿Hay cooperación entre grupos de investigación de diferentes países?

De igual manera, Suasnábar y Palamidessi (2007) señalan otros elementos que pueden nutrir el análisis sobre la producción de conocimiento en el campo educativo. En primer lugar consideran fundamental hacer una interpretación sobre la trayectoria histórica del campo de producción, esto es, un análisis de las condiciones sociales e históricas que están en la base de la emergencia, configuración y expansión del campo. En segundo lugar, es fundamental realizar una caracterización de los agentes, las instituciones y las dinámicas que dan lugar a ciertas prácticas de producción. En tercer lugar, analizar la evolución y constitución del campo: elementos que permiten diferenciar las actividades de producción del campo con otros campos, al tiempo que se da cuenta de las tensiones y dinámicas de funcionamiento, conflictos entre miradas, perspectivas distintas al interior.

Vale la pena tener presente la observación de Tenti Fanfani (2007) sobre el comportamiento de la producción de conocimiento en el campo educativo. Afirma que es un campo en el que “se escribe mucho, se publica mucha literatura científica acerca de la educación (no sé si se lee tanto como se escribe, publica y vende)” (p. 250). Según este autor existe una desproporción entre la cantidad de información disponible y la capacidad institucionalizada que se tiene para procesarla. De ahí que postule que es necesario dirigir esfuerzos que apunten a la sistematización de la información dentro del campo educativo.

En definitiva, este recorrido desde una perspectiva sociológica, nos permite enriquecer el análisis sobre la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019. Asumir en esta tesis la producción del conocimiento como “el gran motor

que alimenta el campo de las ciencias de la educación” (Tenti Fanfani, 2007, p. 251) y a los investigadores como los representantes de dicho campo, nos permite ver tales producciones no como productos totalmente autónomos, sino como resultado de un campo que tiene unas instituciones y unos agentes que imponen unas reglas, prácticas, maneras de investigar; campos en los que se libran luchas, donde hay tensiones, donde se identifican unas tradiciones epistemológicas y metodológicas. Igualmente, permite no solo analizar las producciones que toman forma de artículos, capítulos de libros, libros, tesis, sino además las condiciones de producción: por qué estos trabajos responden a este enfoque y no a otro; qué orientación en el aula se pretende superar, en qué investigadores e investigaciones se apoyan, etc.

Finalmente, las dos categorías desarrolladas: tradiciones que asumen la lectura y la escritura como prácticas sociales (apartado 2.1) y la producción de conocimiento en el campo educativo (apartado 2.2); permiten sentar las bases conceptuales en la que se sustenta el presente trabajo de investigación. A continuación explicaremos la ruta metodológica llevada a cabo para lograr dar respuesta a las preguntas de investigación y a la vez alcanzar los objetivos (general y específicos) que nos hemos trazado.

3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo, damos cuenta del camino recorrido en términos investigativos. Comenzamos señalando que la perspectiva que nos guio fue la cualitativa; en segundo lugar, indicamos que el método en el que nos apoyamos fue en la investigación documental y en tercer lugar describimos cada una de las fases llevadas a cabo con las respectivas técnicas utilizadas.

3.1. La investigación desde una perspectiva cualitativa

Para llevar a buen término las preguntas y los objetivos que nos trazamos, optamos por una investigación de orden documental. Ahora bien, una investigación que se centre en la producción de conocimiento de un campo específico en un determinado periodo, podría abordarse desde un paradigma cuantitativo o cualitativo. No obstante, la orientación que le imprimimos es cualitativa desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico. Desde lo ontológico –relativo a la naturaleza de la realidad-, de acuerdo a los postulados de Vasilachis (2006), la tomamos como una entidad epistémica que necesita de un sujeto que la construya y por consiguiente la consideramos subjetiva, interna, dinámica, cambiante y en constante movimiento. En cuanto a los fundamentos epistemológicos -la manera de conocer la realidad- partimos de que el conocimiento es una construcción cultural, histórica, contextual y por ende relativa.

En términos metodológicos -la manera de abordar el problema, de buscar respuestas- optamos por un diseño flexible e interactivo (Maxwell, 2009), ya que este no obedeció a una serie de etapas lineales, inmutables, que siguen un estricto orden en un sentido unidireccional que va de la formulación del problema, pasando por la teoría, hasta llegar a las conclusiones; sino que en la medida que se fueron afinando cada uno de los componentes (pregunta, objetivos, marco conceptual, método y validez) se realizaron también virajes, cambios, ajustes en los otros componentes, puesto que consideramos que están interconectados, que hay implicancias de uno sobre los otros.

En términos concretos, podemos afirmar que la investigación realizada es de orden cualitativo, en tanto fuimos más allá de medir (ya sea la cantidad de documentos producidos o dentro de estos su contenido manifiesto: palabras según su categoría gramatical, la variedad lexical o la longitud de las frases u oraciones...); ya que lo que nos convocó fue la comprensión de las cualidades del conocimiento producido y publicado en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica; y tal comprensión implica, según autores como Krippendorf (1990) y Navarro y Díaz (1995) develar tanto el contenido profundo (hacer explícito lo implícito, inferir lo que está oculto, descubrir aquello que permanece latente), así como las condiciones que intervinieron en su producción (influencia de instituciones, agentes, políticas, luchas, intereses...).

Ahora bien, dado que el conocimiento producido en el campo a estudiar entre 2010 y 2019 se encuentra en libros, capítulos de libros, artículos de revista, tesis; nos apoyamos en la investigación documental como aquel método que nos permitió tomar dichos documentos como fuente de información.

3.2. La investigación documental como método de investigación

En primer lugar, vale la pena aclarar que en el presente trabajo concebimos la investigación documental como un enfoque que va más allá de la revisión de la literatura, pasos obligados en toda investigación en general para construir el planteamiento del problema o el marco teórico; asimismo, como un enfoque que supera la recuperación de información a modo de inventario, de ordenamiento de los materiales, de informes descriptivos sobre de lo que se ha producido hasta el momento en un determinado tema. Para nosotros la investigación documental fue el faro, la luz que iluminó nuestro recorrido metodológicamente hablando.

Ahora bien, si el enfoque de este trabajo se dio desde la investigación documental, vale la pena aclarar qué entendemos por *documento*. En esta tesis, los entendimos como la tercera fuente para la recolección de datos, tal como los definen autores como Erlandson et. Al (1993) y Ruiz y Ispizua (1989). Según estos metodólogos, la primera fuente es la

observación, la segunda la conversación (entrevistas) y la tercera es la documentación; la cual, a su vez, puede retomar las dos anteriores, ya que a los textos se les puede entrevistar y observar. La investigación documental es pues: “una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz y Ispizua, 1989, p. 71). A su vez, apoyados en los anteriores autores, consideramos que un *documento* es todo aquello que contiene significado a partir de una amplia gama de registros semióticos. Esto significa que los documentos pueden ser verbales o no verbales; pero dado nuestro propósito, el tipo de documento que observamos y entrevistamos fueron los verbales (escritos) ya sea en forma de libros, capítulos de libros, artículos de revista o tesis de grado.

Por consiguiente, en la presente tesis utilizaremos la expresión *documento* en la medida que es este la unidad material y tangible de la que se ocupa la investigación documental. Lo que a su vez significa que nos alejaremos del concepto “texto” en tanto este es el objeto de análisis de otros métodos como lo es por ejemplo investigaciones de corte hermenéuticas. Ahora bien, para llevar a feliz término la investigación documental que nos propusimos, tuvimos que pasar por unas etapas, las cuales se detallan a continuación.

3.3. Fases de la investigación documental

Basados en la propuesta de Hoyos (2000), esta investigación documental la realizamos en dos fases interactivas e interconectadas: 1) búsqueda y selección del material documental y 2) análisis de dicho material seleccionado.

3.3.1. Fase I: Búsqueda y selección

A diferencia de otras investigaciones cualitativas donde la mayor cantidad de información es producida por la misma investigación; en esta, la información ya se halla producida. Por tanto, lo que se requirió en primer lugar fue una técnica –en este caso la revisión documental- que nos permitiera buscar y seleccionar el conocimiento producido en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica. De acuerdo con Galeano (2007), la revisión documental es una técnica que permite: “rastrear,

ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima en una investigación” (p. 120).

Para buscar y selección tal producción de conocimiento, nos apoyamos en los criterios de búsqueda definidos por Macdonald y Tipton (1993) citado por Valles (1999). En nuestro caso, solo incluimos documentos de carácter público (aquellos de amplia difusión, circulación y acceso gratuito); con una intencionalidad explícita (abordar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales), desde un soporte escrito (papel o digital), enmarcado en un momento histórico (conocimiento producido en la actual década), con garantías de autenticidad (textos en los que figure uno o más autores y sus planteamientos sean de su autoría), credibilidad (textos publicados en bases de datos científicas, revistas especializadas de educación, repositorios de universidades o libros que cuenten con todos los registros necesarios) y representatividad (que en nuestro caso fue total al incluir todos los documentos que cumplieran con los criterios anteriores).

En cuanto a la localización y recopilación de los documentos, realizamos el siguiente proceso que nos llevó alrededor de cuatro meses. Antes que nada, determinamos las palabras clave que íbamos a utilizar en la búsqueda, las cuales fueron las siguientes: lectura, escritura, prácticas sociales, literacidad, cultura escrita, sociocultural, alfabetización académica, escritura académica. Expresiones que se relacionan directamente con el enfoque que nos interesa y que logramos identificar durante la construcción de los referentes conceptuales. En segundo lugar, procedimos a informarnos a través de diversos documentos y vídeos, de cómo hacer búsquedas bibliográficas científicas en internet. Tal indagación nos permitió tener claridad sobre el uso de los conectores u operadores booleanos que garantizan mayor precisión en la búsqueda como: AND, NOT, OR; el asterisco, las comillas a través de los cuales se puede limitar el rastreo a un autor, a un campo o materia, a un año o a documentos que tengan la expresión utilizada en el título.

Ahora bien, como la búsqueda implicaba muchas semanas, consultar en muchos lugares y utilizar muchas expresiones; decidimos crear un archivo en Excel que denominamos “Bitácora de búsqueda” en el cual íbamos registrando la siguiente información: motor de búsqueda utilizado (google académico, SCIELO Colombia,

DIALNET, repositorios de universidades, repositorios de revistas...), fecha de búsqueda, ecuación de búsqueda (palabras utilizadas con los respectivos conectores booleanos, por ejemplo: "lectura OR escritura" * "práctica social" + enseñanza), número de resultados y el nombre de los documentos que se hayan seleccionado en dicho intento. Tal documento fue de gran utilidad porque nos permitió hacer un rastreo sistemático, ordenado, garantizando que no quedara ningún motor de búsqueda ni ninguna de las fórmulas por fuera, al tiempo que evitó que hiciéramos búsquedas repetidas. Al final sabíamos con claridad dónde, cuándo y cómo encontramos cada uno de los documentos seleccionados.

El primer motor de búsqueda que utilizamos fue “google académico” porque era con el que más estábamos familiarizados, además era el más grande y abarcador (decidimos ir desde búsquedas generales, hasta llegar a las más particulares). Allí hicimos búsquedas con términos como: lectura AND “práctica social”; “escritura AND “práctica social”; “literacidad AND enseñanza”; “Cultura escrita” AND enseñanza; “alfabetización académica”; “escritura académica” y en cada intento revisábamos las primeras 10 páginas, esto es, un equivalente a 100 títulos. Luego, estas mismas fórmulas y este mismo procedimiento lo aplicamos en estas otras bases bibliográficas: SCIELO COLOMBIA, REDALYC, DIALNET y Academia.edu. A continuación, una imagen a modo de ejemplo de un apartado de la “bitácora de búsqueda” hecha en formato Excel:

Tabla 2: Ejemplo bitácora de búsqueda

Motor de búsqueda	Fecha de búsqueda	Ecuación de búsqueda	Resultados	Documentos seleccionados
Google académico	11/02/2020	lectura * "practica social"	26.600	Competencias de lectura crítica (Serrano y Madrid, 2007) Los jóvenes y sus tejidos del mundo (2011) La lectura como un modelo de interacción social (Bolívar, 2000) Estrategias de lectura y escritura perspectiva enunciativa (Martínez, 2002) Representaciones sociales de la lectura y la escritura (Ortiz, 2009)
Google académico	11/02/2020	lectura * "practica social" + enseñanza	21.800	Marco configuraciones didácticas Mauricio Pérez Abril 2002 La lectura crítica en Internet en la educación Media (Sandra, Claudia, Hernan, 2014) Nuevos estudios de cultura escritay educación (Vargas, 2018)
google académico	11/02/2020	escritura * "práctica social"	25.800	La escritura disonancias entre lo escolar y lo social (Aura 2019)
Google académico	11/02/2020	escritura * "práctica social" + enseñanza	21.600	La escritura como práctica situada en el primer ciclo (Olga y Aura, 2015) La escritura como practica sociocultural (Sandra, 2016) Practicas de lectura y escritura para el transito de la secundaria (Mauricio Perez, 2007) Enseñanza de la escritura en la escuela primaria (Victor y Alex, 2019) Desarticulación entre las orientaciones curricular y las prácticas (Magda, 2013) Prácticas de escritura en la escuela rural : reflexiones en perspectiva sociocultural (Lopera, 2018) Escritura descriptiva como practica social (Martha, 2017)

Fuente: elaboración propia.

Tiempo después, pasamos a revisar directamente en los repositorios de 72 universidades de Colombia que ofrecen programas de educación y que están, ya sea en el ranking internacional QS (Quacquarelli Symonds) o en el ranking de las mejores universidades en educación a nivel nacional (muchos institutos de educación superior aparecen en ambos rankings)¹⁸. Posteriormente, a pesar de que la mayoría de los repositorios de las universidades se enlazan con sus respectivas revistas científicas, revisamos, una a una en 45 revistas colombianas ya sean de educación, ciencias sociales y humanas, comunicación y lingüística; indexadas y clasificadas por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS.¹⁹

Finalmente, hicimos un último rastreo a través de la estrategia “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001), que para este caso consistió en primer lugar en constatar si los autores de los artículos de revista, libros o capítulos de libros habían producido más conocimiento al respecto; para ello se utilizó la búsqueda avanzada por autor que ofrece google académico. En segundo lugar en el caso de las tesis de grado, se decidió buscar si el tutor o director había acompañado otros trabajos similares en la universidad en la cual labora o si tenía publicaciones alrededor del campo que nos interesa (para ello se buscó en el repositorio de la universidad donde es asesor y en google académico) y la tercera forma de utilizar la estrategia bola de nieve fue ubicando a partir de la bibliografía citada en los diferentes documentos, trabajos realizados en Colombia y que aún no habíamos rastreado.

De esta manera, en esta primera búsqueda se hallaron un total de 280 documentos, una cantidad que desbordaba nuestra capacidad de análisis, además esta primera selección se

¹⁸ El ranking internacional se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> y el ranking de las mejores universidades de Colombia en Educación en la siguiente dirección: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/ranking-de-universidades-en-educacion-en-colombia-2018/258737>

¹⁹ En el siguiente enlace se encuentran todas las revistas colombianas reconocidas y clasificadas (A1, A2, B y C) por COLCIENCIAS <https://scienti.colciencias.gov.co/publindex/CerrarSession.do?path=I>

hizo a través de una lectura superficial, solo basados en el título, el año de publicación, los autores, el resumen, las palabras clave y la tabla de contenido en el caso de que tuviese; de ahí que era necesario volver a revisarlos para determinar si todos cumplen con los criterios establecidos inicialmente. Además para depurar dicho corpus documental se incluyeron los siguientes nuevos criterios:

- Descartar los documentos repetidos. En algunos casos la misma producción fue descargada varias veces de diferentes motores de búsqueda, lo que se tradujo en detectar estos trabajos y sacarlos del corpus a analizar.
- Dejar solo la producción de autores colombianos. Implicó descartar documentos de otros países, así hayan sido publicados en Colombia.
- Incluir únicamente documentos publicados en Colombia. Se descartaron aquellos trabajos de colombianos divulgados en revistas internacionales.
- Restringir la producción al periodo: 2009 – 2019. Significó dejar por fuera del corpus, los documentos comprendidos entre 1998 y 2008 (cuando se hizo la primera selección se pensó cubrir inicialmente un periodo de 20 años: 1998 – 2018).
- Dejar la producción más sintética en el caso de que existan dos publicaciones. Por ejemplo si encontramos un trabajo de grado y un artículo de revista derivado de este, se eliminó la tesis.
- Incorporar solo documentos donde la lectura y la escritura se abordan explícitamente como prácticas o desde un enfoque sociocultural (es explícito cuando ya sea en el título, en el resumen, en las palabras claves o en la tabla de contenido (en caso de ser una tesis) se hace manifiesto dicho enfoque, además de contar con algún o algunos apartados, donde se haga una conceptualización al respecto). Esto implicó sacar del corpus documentos donde el enfoque desde el cual se aborda la lectura y la escritura había que inferirlo.
- Tomar solo tesis del nivel de posgrado. Figuró dejar de lado los trabajos de grado para obtener el título de licenciado.

Así, después de hacer una segunda revisión a partir de estos criterios, se obtienen en total 203 documentos, una cantidad que sigue siendo bastante alta. Esta situación nos impulsó

a incluir otros criterios y a ajustar algunos que ya teníamos, buscando con ello reducir el corpus documental. Tales criterios fueron:

- Restringir la producción exactamente a 10 años (2010 a 2019) y no a 12 como lo habíamos considerado en la depuración anterior. Significó eliminar producciones de 2009, pero también algunas que teníamos de 2020.
- Reducir el nivel educativo a la educación básica (del grado primero hasta el grado noveno). Esto significó dejar por fuera los documentos que se centraban en la educación media (grados décimo y undécimo).
- Incluir únicamente producción en español. Figuró dejar de lado documentos escritos en inglés que abordaban la enseñanza de este idioma como segunda lengua en Colombia desde una mirada sociocultural.
- Tener en cuenta exclusivamente aquellas investigaciones que además de realizarse en la educación básica, también se realizaran en la jornada escolar dentro de las diferentes asignaturas. Implicó descartar producciones sobre proyectos institucionales de lectura y escritura como clubes de teatro, de cine, de literatura, de periodismo que se hacen en horarios extra-clase y solo con estudiantes voluntarios.

Fue así como llegamos a un material documental integrado por 113 producciones, corpus definitivo con el cual trabajamos en la presente investigación. Tal conocimiento producido entre los años 2010 y 2019 sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, se materializa en los siguientes tipos de documentos: 60 tesis, 36 artículos de revista, 13 libros y 4 capítulos de libros.

Acto seguido, realizamos una segunda rejilla con los siguientes datos: título de la producción, año, autores, lugar de publicación, nivel (primaria, secundaria, general), área (lenguaje, otra asignatura, sin especificar), práctica (lectura, escritura, ambas) y algunos datos que se encuentren en el documento que den cuenta de las condiciones de producción. Una vez obtenidas estas 113 producciones a partir de la búsqueda exhaustiva, rigurosa y sistemática en: bases de datos como: Google académico, Redalyc, Dialnet, Scielo, Aacadémica; repositorios de más de 70 universidades colombianas; en 45 Revistas científicas nacionales y a través de la estrategia de investigación bola de nieve; y de la elección del

material documental a través de unos criterios de selección que se fueron afinando durante el proceso; avanzamos a una segunda fase: el análisis.

3.3.2. Fase II: Análisis

El tipo de análisis que se le aplicó al material documental seleccionado fue específicamente un “análisis de contenido”. El análisis de contenido según Galeano (2007) permite “descubrir la estructura interna (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (p. 123). En este sentido, entendemos por análisis de contenido, aquel procedimiento “destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, develando sus aspectos no directamente intuibles (contenido latente) y, sin embargo, presentes” (Navarro y Díaz, 1995, p. 189). De igual modo, optamos por un análisis de contenido en tanto es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). Y para llegar al nivel inferencial fue necesario, tal como propone este autor, articular dos elementos: de un lado, los datos asumidos no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino ante todo como fenómenos simbólicos o susceptibles de proporcionar información y; por el otro, tener presente el contexto de los mismos, las condiciones de producción.

En términos concretos, el análisis de contenido se realizó a través de un proceso de codificación y categorización, proceso que seguidamente describiremos.

3.3.2.1. Codificación

Para realizar el proceso de codificación, en primer lugar determinamos la unidad de análisis. En este caso la unidad de análisis, siguiendo los planteamientos de Krippendorff (1990), fueron cada uno de los documentos recopilados, y si esta determinación parece obvia, es porque “el límite del mensaje que lo contiene coincide con el límite del medio por el cual se transmite” (p.87). En nuestro caso al proceder con un corpus conformado por 113 documentos, significa que trabajamos con 113 unidades de análisis. Ahora bien, sobre cada

unidad o documento, se hizo el proceso de codificación a través de la identificación en él de “unidades de registro” las cuales se extraen con su “unidad de contexto”.

Las unidades de registro que utilizamos fueron palabras clave, ya que estas “condensan un contenido semántico que puede resultar clave en el proceso de análisis, y por otra parte son unidades de registro claramente delimitadas y fáciles de detectar” (Navarro y Díaz, 1995, p. 196). Muchas de las unidades de registro identificadas se esperaban que surgieran, especialmente aquellas expresiones que corresponden a conceptos propios de las diferentes tradiciones que alimentan la mirada que nos interesa como: prácticas, enfoque sociocultural, cultura escrita, perspectiva dialógica, géneros discursivos, literacidad, alfabetización académica, lectura y escritura en las disciplinas, perspectiva crítica; pero otras unidades de registro emergieron directamente del corpus como por ejemplo: prácticas usuales, miradas integradoras, configuraciones didácticas, propuestas de intervención, TIC, evaluación, formación docente, investigación acción...

Sin embargo, para que esas unidades de registro no perdieran su valor, las tomamos con su respectiva unidad de contexto. De acuerdo con Navarro y Díaz (1995) la unidad de contexto puede ser la frase o párrafo de donde se toma la unidad de registro. Por consiguiente, el proceso de codificación en nuestro caso consistió en la ubicación de las “unidades de registro” con su respectiva “unidad de contexto” en cada uno de los documentos, es decir, en cada una de las “unidades de análisis”. A continuación un ejemplo, donde cada una de las unidades de registro y a su respectiva unidad de contexto, identificadas en del documento analizado, se le asignó un color diferente:

Tabla 3: Ejemplo unidad de registro con su unidad de contexto

Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria (Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016)	
U. REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Literacidad disciplinar	“Conocer cómo son las prácticas de literacidad en esta asignatura, y qué las distingue en relación al campo disciplinar, de ahí que este estudio se ubique en el marco de estudio de la literacidad disciplinar. Se trata de observar y analizar las prácticas de lectura y escritura escolares articuladas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar, sentir, creer y pensar” (p. 272).
Evento letrado	“Se entienden como aquellos episodios observables de lectura o escritura que se dan en escenarios de la vida o contextos sociales específicos. Barton y Hamilton (2000) explican que son actividades donde la literacidad cumple un papel fundamental, en la medida en que se emplean textos en diferentes tareas y se da lugar a conversaciones desde el contenido del texto trabajado” (p. 274).
Comunidad de discurso	“la asimilación y aculturación de las convenciones retóricas de los discursos en los cuales se involucra al estudiante”. Citando a Cassaany (2008): “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” (p.12)
Dominio del estudiante	“Incurción y afianzamiento en las prácticas por parte de los estudiantes, que se dan de modo gradual (...). Nivel de familiaridad con las rutinas de discusión, explicación, con la terminología, con los modos en que busca acceder a la información. Hay un dominio básico de terminología que han empezado a interiorizar desde el grado sexto.
Concepciones de las profesoras	Los profesores manifiestan tres razones para leer y escribir en la asignatura de biología: A) el uso de la lectura como recurso de investigación B) el uso de la escritura como medio de producción desde conceptos interiorizados. C) la enseñanza de la biología como una posibilidad de formar el pensamiento científico.

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizado la codificación a las 113 producciones –proceso que nos llevó alrededor de otros cuatro meses– avanzamos a la categorización.

3.3.2.2. Categorización

Las unidades de registro extraídas fueron agrupadas, de acuerdo a los planteamientos de Navarro y Díaz (1995), en campos semánticos más amplios, esto es, expresiones que reúnan a su vez varias palabras clave. De esta forma, las más de 100 unidades de registro se agruparon, inicialmente en 24 campos semánticos, así: producción de conocimiento, literacidad electrónica, formación de maestros, implicaciones, enfoque sociocultural, perspectiva dialógica, enfoque comunicativo, enfoque psicolingüístico, otras perspectivas, enfoques integrados, prácticas escolares, configuraciones didácticas, herramientas epistémicas, perspectiva crítica, concepciones, Nuevos Estudios de Literacidad, lectura y escritura en las disciplinas, experiencias de aula en las disciplinas, experiencias de aula en primaria, experiencias de aula en secundaria, experiencias de aula con TIC, experiencias de aula en educación rural y transformaciones.

A su vez estas unidades de registro mayores, fueron agrupadas en categorías o campos aún mayores, pasando de 24 a 12, quedando las siguientes: Producción de conocimiento, Nuevos Estudios de Literacidad, formación de maestros, implicaciones, enfoque sociocultural, perspectiva dialógica, otras perspectivas, prácticas escolares, configuraciones didácticas, lectura y escritura en las disciplinas, perspectiva crítica, transformaciones, experiencias de aulas. Finalmente estas 12 se agruparon en cuatro grandes categorías: Qué, cuándo, quiénes, dónde y desde que áreas se produce conocimiento; lectura y escritura como prácticas; materialización en las aulas; e implicaciones, retos y posibilidades.

A continuación las categorías finales que emergieron del proceso de análisis, con sus respectivas subcategorías y unidades de registro:

Tabla 4: Sistema categorial: categorías, subcategorías y unidades de registro

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDADES DE REGISTRO
Qué, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas se ha producido conocimiento en Colombia	Qué	Tipo de documentos (tesis, artículos, libros y capítulos), naturaleza de los documentos (producto de investigaciones clínicas o experimentales o reflexiones y orientaciones curriculares)
	Cuándo	Años de publicación
	Quiénes	Instituciones que producen (Universidad, Estado, Otras) y rol de los agentes (Estudiantes, profesores (as), asesores, autores corporativos)
	Dónde	Dónde se produce (departamento o ciudades) y dónde se publica (repositorios, revistas, páginas oficiales)
	Sobre qué	Prácticas (lectura, escritura, ambas), ciclos (primaria, secundaria, ambos, en general), áreas (lenguaje, otras, articulación de áreas)
Lo que entiende la producción de conocimiento por la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas	Integración de tradiciones	Desde: didactas, Nuevos estudios de Literacidad, lectura y la escritura en las asignaturas, teoría socio histórico cultural, dialogismo y discursividad, perspectiva crítica, historia de las prácticas y cultura escrita y cognición.
	Integración de enfoques	Mirada cognitiva, comunicativa, interactiva y psicogenética.
	Solapamiento	Confusión de prácticas con: habilidades, destrezas, competencias, comprensión y producción textual
Materialización de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas según el corpus documental	Prácticas escolares usuales	Técnicas para decodificar y codificar, como tareas escolares, como fines en sí mismos, para diferenciar las tipologías textuales, como productos, con fines evaluativos...
	Configuraciones didácticas	Proyectos de lengua, proyectos de aula, secuencias didácticas, unidades didácticas, actividad, taller, estrategias, centros de interés
	Experiencias de aula	Leer y escribir para: aprender, asumir una postura crítica, desde elementos propios del contexto, resolver una situación concreta, rescatar y validar los saberes propios de las comunidades, emerja la subjetividad, comunicarse y para hacer.
Retos y posibilidades	Retos	Formación continua, formación inicial, alfabetización digital, políticas educativas
	Posibilidades	Reflexionar sobre el contexto, transformar prácticas evaluativas, reinventar los roles del docente y del estudiante, formar comunidad de lectores y escritores

Fuente: elaboración propia.

Por último, una vez consolidadas unas grandes categorías con sus respectivas subcategorías, avanzamos al desarrollo, al despliegue, de cada una de estas a través de la producción de un texto que diera cuenta de lo hallado, de los descubrimientos, de las relaciones intertextuales establecidas, de las conclusiones a las que se llegó después de ese proceso riguroso de lecturas y relecturas de los datos y de un ir y venir con las construcciones

expuestas en el marco teórico. Ahora bien, a la luz de los planteamientos de Maxwell (2009), nos hicimos las siguientes preguntas: ¿pudimos habernos equivocado en la interpretación de los datos? O más aún: ¿por qué el lector debe creernos las conclusiones a las que hemos llegado? Así para garantizar que los hallazgos sean válidos y confiables, realizamos las siguientes acciones.

3.4. Validez y confiabilidad

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo es una investigación documental, la principal amenaza a la validez es el sesgo que podemos imprimir al análisis, ya que, el asunto de la reactividad está resuelto. Y está resuelto porque en la producción del conocimiento a analizar no ejercimos ninguna influencia, ninguna contaminación, en tanto los documentos fueron producidos por fuera de la investigación de acuerdo a las motivaciones que guiaron a cada autor o autora.

De esta forma, para evitar actuar sesgadamente, efectuamos varias acciones propuestas por Maxwell (2009): datos ricos; búsqueda de datos discrepantes y casos negativos; la triangulación; y llevar una memoria metodológica. En nuestro caso, contamos con “datos ricos” porque el corpus recoge todas las producciones que se han realizado en Colombia en los últimos 10 años sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela como prácticas sociales, de modo que garantizamos un panorama completo de la situación estudiada. Asimismo, no solo tomamos aquella información que confirmaba nuestras conclusiones, sino que incluimos los datos discrepantes, es decir, “tanto los datos que confirman las hipótesis como los que discrepan con ella para evaluar si es más razonable sostener o bien modificar la conclusión” (Maxwell, 2009, p. 34).

Del mismo modo, hicimos uso de la triangulación como técnica de validación, específicamente la triangulación de investigadores y la triangulación de autores (Denzin, 1970). El primer tipo de triangulación consistió en discutir nuestros hallazgos con otros investigadores o grupos de investigación con el fin de recibir realimentaciones de otras personas expertas para afinar el proceso de análisis. En este caso, esas otras personas fueron la directora de tesis la doctora Natalia Rosli, su grupo de investigación GICEOLEM (Grupo

para la inclusión y calidad educativas a través de ocuparnos de la lectura y la escritura en todas las materias) y el público de diferentes congresos en los cuales participamos. Por su parte, la triangulación teórica radicó en poner en diálogo los hallazgos con planteamientos de diferentes autores que aborden la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Del mismo modo, en ese proceso de escritura de los hallazgos, incluimos una memoria metodológica (Maxwell, 2009), esto es, no solo presentamos las conclusiones, sino que ofrecemos evidencia empírica que las soportan, dando cuenta de cómo llegamos a ellas, el paso a paso de las acciones realizadas y de aquellas decisiones tomadas durante el desarrollo de la investigación.

Fue así como pudimos llevar a feliz término la investigación y llegar a unos resultados, los cuales presentamos en los siguientes apartados.

4. CAPÍTULO IV: QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO SE HA PRODUCIDO EN COLOMBIA, CUÁNDO, QUIÉNES, DÓNDE Y DESDE QUÉ ÁREAS

Este primer capítulo de análisis responde tanto a la primera pregunta de investigación expuesta en el planteamiento del problema (¿Qué, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas se ha producido conocimiento en Colombia entre el 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica?) como al primer objetivo específico (identificar qué, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas se ha producido tal conocimiento).

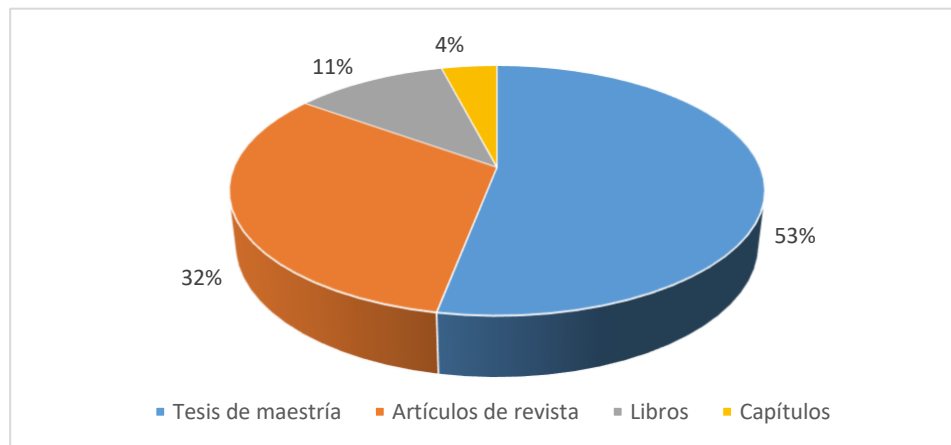
Por consiguiente, para dar respuesta a la pregunta y cumplir con dicho objetivo, consideramos elementos que Suasnábar y Palamidessi (2007) y Tenti Fanfani (2007, 2010) proponen para la producción de conocimiento en el campo educativo en general y que para este caso nosotros lo llevamos específicamente al campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Así pues, los elementos analizados los hemos estructurado en seis subcategorías: 4.1 Qué se ha producido. 4.2. Cuándo se ha publicado. 4.3. Dónde se ha producido y publicado. 4.4. Quiénes han producido. 4.5. Desde qué prácticas, ciclos y áreas y 4.6. A modo de cierre. Iniciemos entonces, con lo relacionado a lo que se ha producido en el país.

4.1. Qué se ha producido

La indagación por lo que se ha producido en Colombia entre el 2010 y el 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, nos permitió discriminar dos asuntos: el primero, el tipo de producción (libros, capítulos de libros, artículos de revistas, tesis de grado) y el segundo: la naturaleza de dichas producciones (investigaciones, reflexiones, disertaciones, conceptualizaciones, directrices u orientaciones).

Empecemos por el tipo de producción. Como se había indicado en el capítulo anterior, el corpus seleccionado consta de 113 documentos: 60 tesis de maestría, 36 artículos de revista, 13 libros y 4 capítulos de libros, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1: Tipo de producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, entre 2010 y 2019



Fuente: elaboración propia.

De estos datos, podemos deducir dos elementos. El primero, respecto a la producción de conocimiento en Colombia sobre el campo de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, pareciera escasa la cantidad de material documental recolectado, si tenemos en cuenta que se trata de tiempos y espacios bastante amplios. En cuanto al tiempo, recordamos que abarca la producción de 10 años (2010-2019) y geográficamente de un territorio bastante extenso: el país completo. Y el segundo asunto, consiste en que, tal como lo muestra la Figura 1, más de la mitad del conocimiento producido se origina a partir de tesis de maestría (53%) y ninguno desde tesis doctorales, lo que advierte que este campo ha sido poco explorado hasta el momento a nivel doctoral.

En cuanto a la naturaleza del conocimiento, identificamos que la mayoría corresponden a investigaciones (86 de 113), mientras que una minoría (27 de 113) son resultado ya sea de reflexiones, conceptualizaciones u orientaciones curriculares. Sobre el conocimiento producido a partir de la investigación, es posible identificar dos tipos de diseños metodológicos empleados: investigaciones desde una perspectiva clínica (Bronckart, 2007) e investigaciones de corte experimental (Artigue, 1996).

De acuerdo con Bronckart (2007), las investigaciones clínicas en educación se preguntan por lo que ocurre en las aulas, con el fin de comprender dicha realidad pero sin

intervenirla. En nuestro caso concreto, son investigaciones que buscan comprender prácticas de lectura y la escritura en el aula apoyándose en métodos como la Etnografía o el Estudio de Casos. La segunda línea, relacionada con investigaciones experimentales, son aquellas que requieren de la implementación de diseños didácticos no habituales en el aula (Artigue, 1996). Concretamente, las investigaciones relevadas tienen como propósito transformar una realidad en la que la enseñanza de la lectura y la escritura se tejen desde miradas lingüísticas o psicolingüísticas, para plantear una intervención donde se las asuma como prácticas sociales y culturales. Para lograrlo, estas investigaciones se apoyaron en métodos como: la Investigación Acción o sus diferentes versiones (Investigación Acción Educativa, Investigación Acción Pedagógica; Investigación Acción Participativa); la sistematización de prácticas de enseñanza y los diseños cuantitativos cuasi experimentales.

En Colombia es clara la inclinación de investigaciones de maestría sobre el estudio de la realidad a través de su intervención por medio de diseños didácticos implementados en el aula de clase. Podemos relacionar esta tendencia, en el periodo estudiado, con condiciones de producción específicas, las cuales tienen que ver con una política de becas que se dieron a nivel nacional. En el segundo mandato del presidente Juan Manuel Santos (2014 - 2018) se trazó, desde el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país”, hacer de Colombia el país más educado de América Latina para el año 2025. Para alcanzar tal objetivo, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se plantearon diferentes líneas estratégicas, entre ellas: “la excelencia docente”, materializada a través de un programa de becas dirigido a profesores y profesoras de la educación preescolar, básica y media, denominado “Becas para la excelencia docente”.

Según la página oficial del MEN²⁰, este programa consistió en otorgar a los maestros y maestras, créditos de becas condonables²¹ para que cursaran estudios de maestrías en las

²⁰ https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-59477.html?_noredirect=1 página consultada el 02/09/2020

²¹ Según el MEN (2014), un crédito de beca condonable es un préstamo que el Estado le hace al estudiante para financiar el 100% del valor del estudio y se hace condonable, es decir, lo perdona, siempre y cuando el becario cumpla con los siguientes requerimientos: graduarse del programa que inició en un periodo no mayor a 3 años,

áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, en Instituciones de Educación Superior con acreditación de alta calidad, buscando con ello mejorar las prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos. En este sentido, estas becas exigían que las tesis que se originaran de dichos estudios, se articularan con los proyectos de mejoramiento institucionales de los colegios donde los becarios y becarias laboraban. Por su parte, el MEN condicionó a las universidades para que las maestrías que se ofrecieran como parte de este programa de becas, obedecieran a una modalidad específica, la de profundización.

En Colombia, existen diferencias entre una maestría en investigación y una maestría en profundización. De acuerdo con el Consejo Nacional de Acreditación²², (CNA) entidad encargada de ofrecer los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestrías y doctorados en el país, las maestrías de profundización tienen como propósito: “profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos” (2010, p. 6). Así, el trabajo de tesis que se espera de una maestría en profundización, según el CNA, son estudios que busquen la solución o el análisis de problemas o situaciones concretas.

Por su parte, “las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos” (CNA, 2010, p. 6). De ahí que el tipo de trabajo que se desprendan de estas maestrías, de acuerdo con este consejo de acreditación, deban reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.

Según estos postulados de la CNA, la diferencia entre una maestría en profundización y una maestría en investigación radica en que la primera busca que el maestrando o la

participar en el Proyecto de Mejoramiento de la institución educativa en la que labora y permanecer en la respectiva institución mientras cursa sus estudios y por dos años más.

²² Este organismo es a Colombia como la CONEAU es a Argentina

maestranda aprenda con relación a determinado tema, elaborando un trabajo en el que se resuelvan problemas prácticos a partir de la asimilación o apropiación de unas teorías generales. Mientras que en las maestrías en investigación lo que se busca es formar al estudiante en la producción de conocimiento.

No obstante, esta diferenciación que hace la CNA (2010) sobre estas dos modalidades de maestrías, puede resultar problemática en el campo de la educación, en el sentido que cuando un profesor o una profesora realiza una maestría en profundización para solucionar un problema de su quehacer cotidiano, profundiza en su práctica y profundizar la propia práctica no es otra cosa que investigarla. De ahí que no sea tan claro separar la investigación de la profundización, tal como lo plantea la CNA.

Por consiguiente, muchas de las producciones que se derivaron de un proceso de maestría en profundización a partir de las becas que ofreció el MEN entre 2014 y 2018, influyó en la modalidad de investigación seleccionada. En consecuencia, más de la mitad de las producciones cuya naturaleza es investigativa (y no reflexiones, conceptualizaciones u orientaciones curriculares), optaron por trabajos basados en diseños didácticos, en tanto estos estudios tenían, por requisitos de las becas, que atender problemas prácticos desde el marco de maestrías de profundización.

4.2. Cuándo se ha publicado

Como se especificó en el Capítulo 3, el corpus documental abarca los últimos 10 años comprendidos entre 2010 y 2019. Al analizar las publicaciones sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, pudimos determinar que estas vienen en aumento. Es decir, se ha producido tres veces más en el último lustro (2015-2019) que en el primero (2010-2014), tal como muestra la Tabla 5:

Tabla 5: Documentos publicados por año entre 2010 y 2019

Año	Cantidad
2010	7 (6%)
2011	4 (4%)
2012	3 (3%)
2013	6 (5%)

2014	11 (10%)
2015	11 (10%)
2016	13 (11%)
2017	13 (11%)
2018	28 (25%)
2019	17 (15%)
Total	113 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Del total de producciones, los primeros cinco años (del 2010 al 2014) representan el 28%; mientras que el 72% se produjo en los últimos cinco años del periodo analizado (2015 al 2019). Ahora bien, este aumento se debe a unas condiciones de producción específicas que se dieron en el último lustro.

Una de las principales razones de este aumento se debe al programa de becas de diferentes Entidades Territoriales Certificadas (ETC)²³ como Antioquia, Medellín, Envigado, Bogotá, Cali, entre otras; y por el programa de “Becas para la excelencia docente” del Ministerio de Educación Nacional (2014-2018), nombrado anteriormente. Según datos de la página oficial del MEN, se entregaron 7193 becas a docentes de 92 entidades territoriales, los cuales realizaron sus estudios de posgrado en 21 universidades acreditadas del país. Estas becas generaron condiciones de producción particulares: hasta el momento en Colombia no se habían otorgado un número tan alto de becas para maestrías a docentes en ejercicio de la educación preescolar, básica y media.

La mayoría de docentes que accedieron a estas becas iniciaron entre el 2015 y 2016 y se graduaron entre el 2017 y 2018; de ahí que el 2018 sea el año que aparece con la mayor producción (año en el que los y las estudiantes entregaron sus tesis como requisito para graduarse).

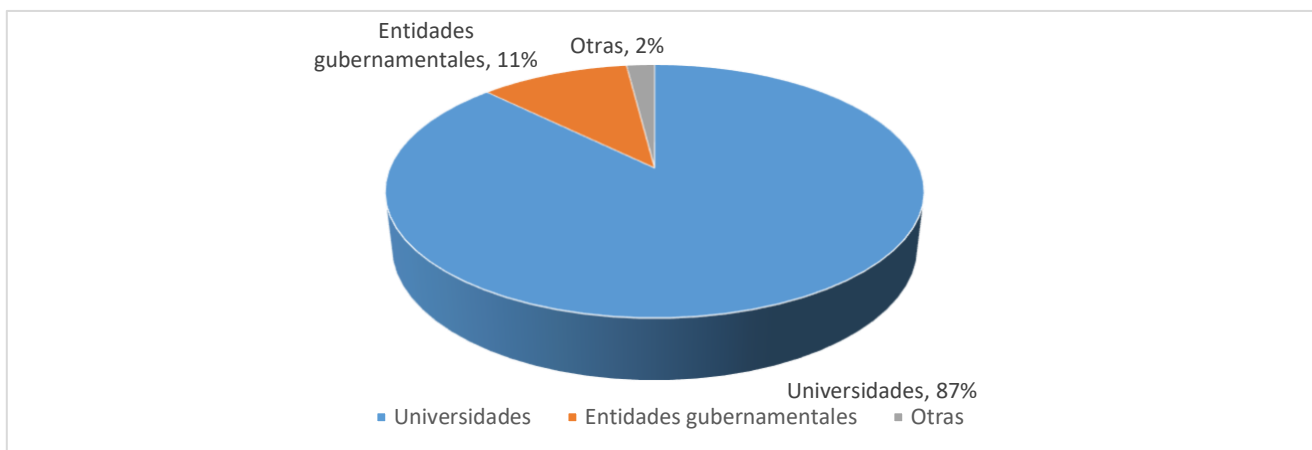
²³ Una Entidad Territorial Certificada (ETC), es una dependencia con cierta autonomía para administrar y gestionar sus recursos educativos. Esta puede ser un municipio, un distrito, un conjunto de municipios o un departamento. En Colombia, según el MEN (2020), hay 95 Entidades Territoriales Certificadas. Cada entidad territorial, tiene su Secretaría de Educación, las cuales pueden formular y ejecutar sus propias propuestas educativas.

4.3. Quiénes han producido

La pregunta por quienes son los que han producido conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, nos remite a pensar en dos cuestiones: la primera está relacionada con la filiación de los autores, esto es, en el marco de qué instituciones produce; y la segunda, por el rol que desempeñan los autores en las mismas.

Al analizar los 113 documentos encontramos que la mayor producción de conocimiento sobre el campo en cuestión se afilia, en primer lugar, a las universidades con 98 producciones y en segundo lugar, a entidades gubernamentales con 12. Los otros 3 documentos restantes, se afilian a otras instituciones como la Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en lenguaje, la Fundación Premio Compartir al Maestro y Prensa Escuela.

Figura 1: Instituciones que producen conocimiento en Colombia



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, detengámonos en cuáles son las universidades desde las cuales los autores producen conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, cuáles son las dependencias del Estado y quiénes son esas otras instituciones mencionadas.

La Tabla 6 describe las universidades que han estado ligadas a la producción de conocimiento en el campo que nos interesa.

Tabla 6: Cantidad de documentos afiliados a cada universidad

Universidad	Cantidad
U. de Antioquia (UDEA)	22/98 (22%)
U. Pontificia Universidad Javeriana	14/98 (14%)
U. Distrital Francisco José de Caldas (UDISTRITAL)	11/98 (11%)
U. Tecnológico de Pereira (UTP)	10/98 (10%)
U. del Valle (UNIVALLE)	5/98 (5%)
U. de Córdoba (UNICORDOBA)	4/98 (4%)
U. de la Salle (UNISALLE)	4/98 (4%)
U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	3/98 (3%)
U. del Tolima (UT)	3/98 (2%)
U. Pedagógica Nacional (UPN)	2/98 (2%)
U. de la Sabana (UNISABANA)	2/98 (2%)
U. del Cauca (UNICAUCA)	2/98 (2%)
U. Icesi (ICESI)	2/98 (2%)
U. Santo Tomás (UST)	2/98 (2%)
U. Nacional de Colombia (UNAL)	2/98 (2%)
Colaboraciones interuniversitarias	2/98 (2%)
U. de Manizales (UMANIZALES)	1/98 (1%)
U. de Medellín (UDEM)	1/98 (1%)
U. Externado de Colombia (UEXTERNADO)	1/98 (1%)
U. Francisco de Paula Santander (UFPS)	1/98 (1%)
U. Pontificia Bolivariana (UPB)	1/98 (1%)
U. San Gil (UNISANGIL)	1/98 (1%)
U. Autónoma de Bucaramanga (UNAB)	1/98 (1%)
U. Extranjera (Universidad de Illinois)	1/98 (1%)
Total	98 (100%)

Fuente: elaboración propia.

En Colombia, existen universidades denominadas “hegemónicas” en el sentido gramsciano porque son universidades visibles, que gozan de alto reconocimiento, de mayor status. En este caso específico, las universidades con mayor afiliación de los autores, coincide con aquellas que figuran en los primeros puestos ya sea de rankings mundiales como el QS (*World University Rankings*)²⁴ y en rankings nacionales como el elaborado por el ICFES

²⁴ El listado de las universidades colombianas que aparecen en el ranking mundial QS se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-mejores-universidades-de-colombia-y-el-mundo-segun-nuevo-ranking-qs-594442>

(Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) a través de los resultados de las pruebas que presentan los estudiantes de los últimos semestres denominadas “pruebas saber Pro”²⁵.

Por ejemplo, la Universidad de Antioquia es la universidad con mayor cantidad de autores afiliados en la producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica y en el ranking internacional ocupa el puesto 651 (quinta universidad de Colombia mejor ubicada) y en el nacional el puesto 3; la sigue la Pontificia Universidad Javeriana que está en la casilla 412 en el ranking mundial (tercera universidad de Colombia mejor posicionada) y en el nacional el puesto 11; otra dentro de la cual aparecen más autores afiliados es la Universidad del Valle que ocupa el puesto 801 (décima universidad colombiana mejor ubicada) y en el ranking nacional está en el puesto 13; y una más que está en los primeros puestos según la afiliación de los autores es la Universidad distrital Francisco José de Caldas que, aunque no está en el ranking internacional, aparece en el puesto 6 en la clasificación de las mejores universidades en educación en Colombia.

Respecto del 11% del conocimiento afiliado a entidades gubernamentales (12 de 113 documentos), aclaramos que a nivel nacional se cuenta con un organismo estatal que regula la educación de todo el país denominado Ministerio de Educación Nacional (MEN); pero a su vez existen otras dependencias con cierta autonomía para administrar y gestionar sus recursos educativos denominadas Entidades Territoriales Certificadas (ETC). Cada entidad territorial tiene su Secretaría de Educación, las cuales pueden formular sus propios lineamientos educativos.

En este orden de ideas, los 12 documentos cuya filiación correspondiente a entidades estatales se da desde dos dependencias específicas: 4 de ellos fueron desde el Ministerio de

²⁵ Ranking nacional de las mejores universidades en educación, según resultados Saber Pro 2020: <https://especiales.dinero.com/ranking-de-las-mejores-universidades-de-colombia-en-2020/index.html#educacion>

Educación Nacional y los 8 documentos restantes desde una Entidad Certificada específica, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). A continuación, presentamos esta misma información través de la siguiente figura: llama la atención, que, la agencia que tiene a cargo todo el país, es decir, el Ministerio de Educación Nacional, en el periodo estudiado, tuvo la mitad de afiliaciones de los autores, que una agencia creada para administrar una región específica –Secretaría de Educación Distrital- la cual tiene su jurisprudencia en la ciudad de Bogotá.

Esto podría explicarse por el hecho de que el MEN entre el 2010 y el 2019 se centró en la emisión de documentos de orden regulatorio; mientras la Secretaría de Educación de Bogotá le apostó, en este mismo periodo, a la publicación de documentos orientadores para cada uno de los ciclos educativos propuestos en su jurisprudencia²⁶. Además, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, tiene dos condiciones de posibilidad que no poseen otras entidades territoriales: ha tenido varias alcaldías consecutivas que le han apostado a la educación como uno de sus principales pilares y han destinado gran presupuesto para ello. Es que de acuerdo a la página oficial de la Alcaldía de Bogotá, para el 2019 el presupuesto de la Ciudad fue de \$24,6 billones de pesos, de los cuales se destinaron 6,9 billones para educación, esto es, el 28% del dinero.

Las otras instituciones (que representan el 2% de las producciones), distintas a instituciones como universidades (que aportan el 87%) y agencias estatales (con el 11% de la producción), son las siguientes. Con un solo documento que se afilia a esta institución, encontramos la Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en lenguaje²⁷, comunidad académica que fortalece la formación inicial, permanente y avanzada

²⁶ La Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) estableció para el territorio que regula, los siguientes ciclos: ciclo 1: grados preescolar, primero y segundo; ciclo 2: tercero y cuarto; ciclo 3: quinto, sexto y séptimo; ciclo 4: octavo y noveno y ciclo 5: décimo y undécimo

²⁷ En el siguiente enlace se puede consultar todo lo relacionado con la Institución: Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en lenguaje <https://www.lenguaje.red/index.cfm>

de los maestros y maestras y la divulgación de los avances innovadores e investigativos en torno a la enseñanza del lenguaje como fenómeno humano, social y cultural.

Igualmente con un solo documento afiliado, está la Fundación Premio Compartir al Maestro²⁸, que desde su capacidad empresarial promueve programas sociales de alto impacto en educación y el adelanto de diversas investigaciones en diferentes áreas de enseñanza, dentro de ellas, el lenguaje. Por último, también con una publicación que se hace en el marco de esta institución, se encuentra Prensa Escuela²⁹, un programa privado que busca apoyar a los establecimientos educativos en el fomento de la comunicación, la lectura, la escritura y la utilización del periódico en el aula como recurso didáctico.

A partir de estos datos, podemos indicar que la filiación institucional de los autores que producen conocimiento en Colombia se concentra casi exclusivamente en universidades, lo siguen las entidades territoriales, mientras que son escasas las producciones provenientes de otras instituciones, ya que apenas representan el 2 % de la producción total.

Hasta acá, hemos señalado qué instituciones respaldan la producción de conocimiento en Colombia sobre el campo que nos interesa; acto seguido, detallaremos el rango que ocupan los autores dentro de esos tres tipos de instituciones identificadas (Universidad, Estado, Otras). Los roles identificados fueron los siguientes: en mayor medida publican los estudiantes de maestría, luego lo siguen las y los profesores universitarios, en una proporción menor se hallan los asesores o asesoras de entidades gubernamentales, después están los autores corporativos, y en un número minoritario se ubica los y las estudiantes de doctorado.

En primer lugar, 75 de 113 documentos fueron producidos por sujetos desde su rol de estudiantes de maestría en educación: 60 a manera de tesis y 15 a través de artículos de revista. De esos 15 artículos, 6 fueron realizadas únicamente por los alumnos y alumnas y

²⁸ En el siguiente enlace se puede consultar todo lo relacionado con la Institución Premio Compartir al maestro: www.premiocompartir.org

²⁹ En el siguiente enlace se puede consultar todo lo relacionado con la Institución Prensa Escuela: <https://www.elcolombiano.com/blogs/prensaescuela/alianzas>

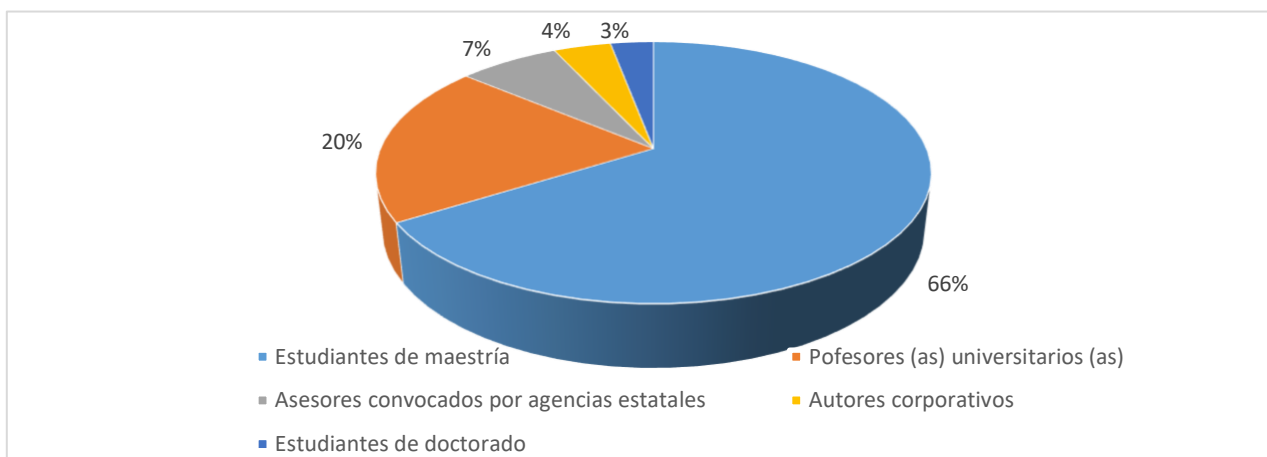
los 9 artículos restantes nombran a los estudiantes junto con su respectivo director o directora de tesis³⁰.

En segundo lugar, dentro de las instituciones a las cuales los autores manifiestan estar afiliados (Universidad, Estado, Otras), estos producen en calidad de profesores o profesoras universitarios (23 de los 113 documentos), ya sea nombrando su pertenencia a grupos de investigación, o a partir de su trabajo cotidiano o experiencia docente. En la siguiente posición, con 8 de 113 documentos, se encuentra los autores que producen conocimiento desde un rol de asesor o asesora convocados por entidades gubernamentales: cinco desde el MEN y tres desde la SED. Lo sigue el rol de autores corporativos (4 de 113 documentos): es decir, producciones donde no aparece el nombre de personas, sino de entidades, en este caso son dos autores corporativos: el MEN y la SED. En último lugar, encontramos autores que publican desde su rol de estudiantes de doctorado: 2 publicaciones de estudiantes exclusivamente y 1 publicación del estudiante con su respectivo director.

En la Figura que sigue a continuación, presentamos la anterior información, a modo de porcentaje:

³⁰ Sabemos que estos agentes pueden tener varios roles distintos, esto es, alguien puede ser estudiante y a su vez ser docente. En este orden de ideas, si bien es cierto que las tesis y muchos de los artículos de revistas, fueron escritos por maestros y maestras de la básica primaria o secundaria, no lo hicieron desde su rol de docentes que investigan y reflexionan sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas desde su quehacer cotidiano, sino desde su rol de estudiantes de posgrado inscritos a una universidad, de ahí que los clasifiquemos en este último rol.

Figura 3: Rol que ocupan los autores dentro de las instituciones afiliadas



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura, el conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura se viene produciendo mayoritariamente desde programas de maestría en educación, específicamente por estudiantes. Esto muestra que son mínimos los autores que desde estudios doctorales se han ocupado del campo que nos interesa, lo que nos lleva a plantear una vacancia temática en dicho nivel de posgrado. Asimismo, vislumbra que es poco el conocimiento que se ha producido en Colombia desde el rol de profesores (los que lo han hecho, lo hacen como docentes universitarios que trabajan en programas de licenciatura o maestrías), lo que nos posibilita señalar también la falta de producción de conocimiento desde el rol de maestros y maestras en ejercicio en la escuela básica primaria o secundaria.

4.4. Dónde se ha producido y publicado

Nuestros resultados muestran que es común que no siempre coincida la institución a la que se afilia el autor y la institución donde se publica. En el corpus documental analizado, encontramos casos en que los autores señalan estar afiliados a una universidad en calidad de estudiantes o docentes y, sin embargo, publicaron en revistas de otras universidades; de ahí que en este análisis, diferenciamos en el marco de qué instituciones se produce el conocimiento y las instituciones dónde se publica.

Particularmente, la producción de conocimiento en el país se filia a universidades de los principales departamentos de Colombia como Cundinamarca, Antioquia, Risaralda y Valle del Cauca, ubicados en lugares céntricos. Observemos las cifras en la siguiente tabla:

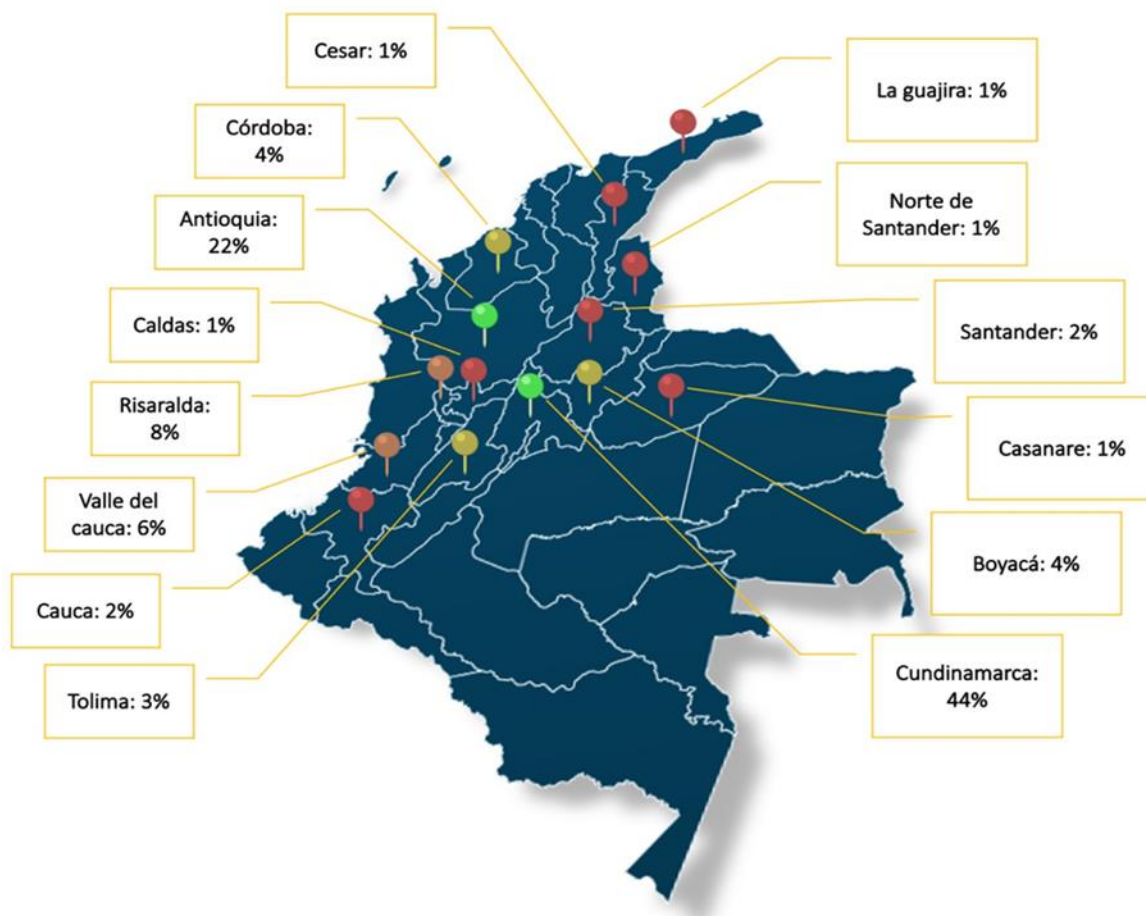
Tabla 7: Producción de conocimiento de acuerdo con departamento y la ciudad

Departamento	Ciudad o municipio	Institución	Total Institución	Total ciudad	Total departamento
Cundinamarca	Bogotá	U. Javeriana	14	48	50/113 (44%)
		U. Distrital	11		
		SED	8		
		MEN	4		
		U. Pedagógica	3		
		U. de la Salle	3		
		U. Nacional	2		
		U. Externado	1		
		Red Lenguaje	1		
	Premio Compartir	1			
	Chía	U. La Sabana	2	2	
Antioquia	Medellín	U. de Antioquia	14	16	25/113 (22%)
		U. de Medellín	1		
		Varias (UPB, U. San Buenaventura, Periódico El Colombiano)	1		
	Región Suroeste	U. de Antioquia	4	4	
	Región Urabá	U. de Antioquia	4	4	
	Colaboraciones entre U	ITM, Fundación Universitaria Envigado, U. Católica del Norte	1	1	
Risaralda	Pereira	U. Tecnológica de Pereira	9	9	9/113 (8%)
Valle del Cauca	Cali	U. Del valle	5	7	7/13 (6%)
		U. Icesi	2		
Montería	Córdoba	U. de Córdoba	4	4	4/113 (4%)
Boyacá	Tunja	U. Pedagógica y Tecnológica	3	4	4/13 (4%)
		U. Santo Tomás	1		
Ibagué	Tolima	U. de Tolima	3	3	3/113 (3%)
Cauca	Popayán	U. del Cauca	2	2	2/113 (2%)
Santander	Bucaramanga	U. Autónoma	1	1	2/113 (2%)
	San Gil	Unisangil	1	1	
Norte de Santander	Cúcuta	U. Francisco de Paula Santander	1	1	1/113 (1%)
Caldas	Manizales	U. de Manizales	1	1	1/113 (1%)
Cesar	Valledupar	U. Santo Tomás	1	1	1/113 (1%)
La Guajira	Riohacha	U. Tecnológica y Pedagógica	1	1	1/113 (1%)
Casanare	Yopal	U. de La Salle	1	1	1/113 (1%)
Varios	Bogotá y Tunja	La Salle, UPTC y corporación Minuto de Dios	1	1	1/113 (1%)
Fuera del país	Chicago	Universidad de Illinois	1	1	1/113 (1%)
Total					113 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la ubicación geográfica de los departamentos que producen conocimiento en Colombia, presentamos en la Figura 8 un mapa del país, con dicha información.

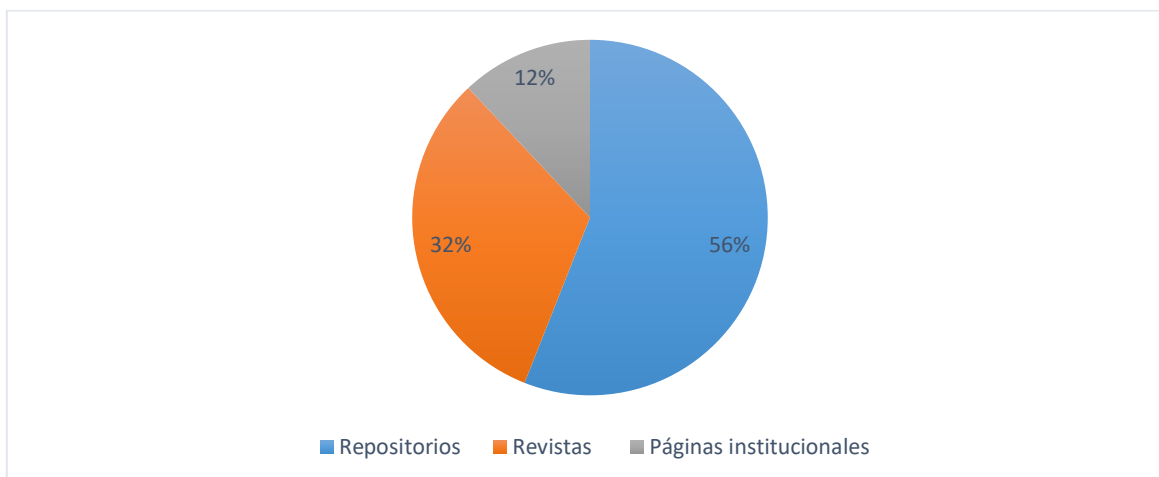
Figura 8: Mapa de Colombia con la producción de conocimiento por departamentos



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, con relación a dónde se publica el conocimiento, hallamos que de las 113 producciones: 63 fueron publicadas en repositorios de las universidades; 36 en revistas científicas y 14 en páginas institucionales oficiales. En la Figura 8 se ilustra esta información en términos de porcentaje:

Figura 4: Sitios donde se publica el conocimiento



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las 63 producciones publicadas en los repositorios, identificamos 60 tesis de maestría y tres libros. Las 14 publicaciones hechas en páginas oficiales se publicaron: ocho en la página de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED); cuatro en la página del Ministerio de Educación Nacional (MEN), una en la página de la Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje y una más en la página oficial del Premio Compartir al maestro.

En cuanto a las 36 producciones publicadas en revistas científicas, estas se hicieron en 27 revistas – pertenecientes a 18 universidades – y una producción en una revista que no se suscribe a ninguna universidad en particular, sino que hace parte de una red iberoamericana. En términos concretos, estas 27 revistas se caracterizan por hacer publicaciones semestrales o anuales desde una política de *Open Access (OA)*, es decir, con disponibilidad pública y gratuita, para que cualquier usuario pueda consultar, leer, descargar, usar con cualquier propósito legal sin ninguna barrera financiera o técnica fuera de las que implica acceder a Internet mismo (UNESCO, 2013).

La Tabla 8 muestra la cantidad de artículos publicados en cada una de las universidades y exactamente en qué revistas:

Tabla 8: Revistas en las que se publicó el conocimiento

Institución	Revista	Nº de producciones revista	Total producciones institución
Universidad distrital Francisco José de Caldas	Enunciación	4	8/36 (22%)
	Revista Infancias Imágenes	3	
	Colom. Appl. Linguist. J.	1	
U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Cuadernos de lingüística hispánica	3	5/36 (14%)
	Revista Praxis y Saber	1	
	Rev. Investig. Desarrollo. Innv.	1	
U. Santo Tomás	Espiral Revista de Docencia e investigación	1	3/36 (8%)
	Quastes Disputatae –Temas en debate	1	
	Revista Temas (Sede Bucaramanga)	1	
Universidad Pontificia Bolivariana	Revista Q Educación Comunicación Tecnología (Sede Medellín)	1	2/36 (5%)
	Revista Digital Palabra (Sede Montería)	1	
U. del Tolima	Revista Ideales	1	2/36 (5%)
	Revista Pespectivas Educativas	1	
U. de Antioquia	Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura	1	2/36 (5%)
	Uni-pluri/versidad	1	
U. Pedagógica Nacional	Revista Colombiana de Educación	1	2/36 (5%)
	Revista Tecné, Episteme y Didaxis	1	
U. de Caldas	Revista Latinoamericana de estudios educativos	2	2/36 (5%)
U. de Manizales	Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud	1	1/36 (3%)
U. de la Salle	Actualidades pedagógicas	1	1/36 (3%)
U. de la Sabana	Educ.Edu	1	1/36 (3%)
Universidad Nacional de Colombia	Forma y función	1	1/36 (3%)
U. San Buenaventura	Itinerario Educativo	1	1/36 (3%)
U. Industrial de Santander	Revista UIS Humanidades	1	1/36 (3%)
Uniremington	Revista Humanismo y Sociedad	1	1/36 (3%)
Unisangil	Revista Pedagógicos	1	1/36 (3%)
U. del Valle	Praxis Educación y Pedagogía	1	1/36 (3%)
Red Iberoamericana de Pedagogía (Cali)	Revista Boletín Redipe	1	1/36 (3%)

Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, es importante señalar cómo algunas universidades conservan su hegemonía no solo desde la filiación de los autores, sino también en la publicación, al contar con un importante número de revistas científicas relacionadas con las áreas de educación y ciencias sociales y humanas. Por ejemplo, la Universidad distrital Francisco José de Caldas publica el 22% de los artículos, a través de tres revistas diferentes, y la Universidad

Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UTPC) –institución que tiene la sede principal en Tunja y otras sedes en Chiquinquirá, Duitama y Sogamoso–, publica el 14% de los artículos rastreados, también desde tres revistas científicas.

A partir de la información sobre dónde se produce el conocimiento tanto institucional como geográficamente y en dónde se publica, podemos concluir que la producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana se caracteriza por ser macro-cefálica y geocéntrica. Con el término macro-cefálica nos referimos a que la producción se concentra en la cabeza del país, en las ciudades capitales, en este caso, Bogotá, Medellín, Cali. Denominamos a la producción como geocéntrica porque el conocimiento se produce y se publica principalmente en regiones centrales de Colombia (ver Figura 8: Mapa de Colombia con la producción de conocimiento por departamentos).

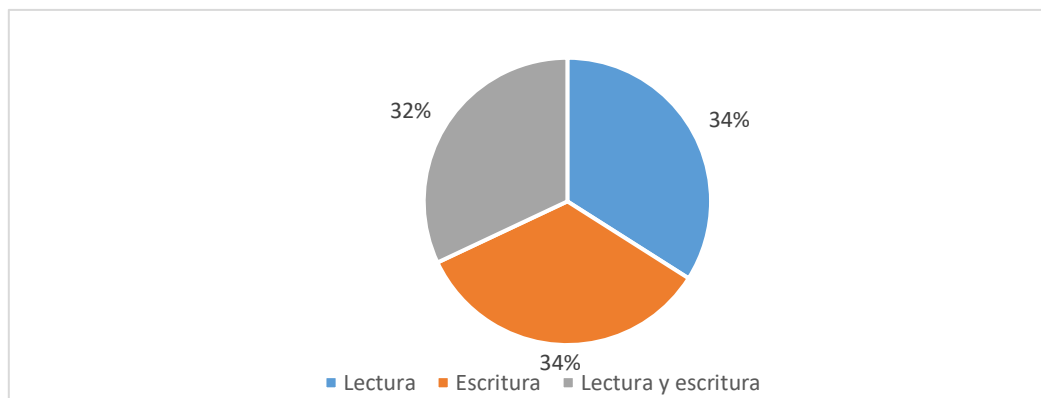
Lo anterior, permite evidenciar una supremacía del centro del país con respecto a las regiones que están en los costados como: Amazonas, Vaupés, Guainía, Vichada, Arauca, Chocó; regiones que Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) se caracterizan por ser pobres y donde, de acuerdo a los datos que ofrece el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, la presencia de las universidades es muy limitada en tanto, en total en los departamentos periféricos mencionados hay tres universidades pertenecientes al Sistema Universitario Estatal (SUE), mientras que en departamentos centrales como Cundinamarca, Antioquia y Valle del Cauca suman 11. Esto contribuye a marcar las profundas desigualdades que existen entre centro-periferia, en este caso, en cuanto a la producción de conocimiento.

4.5. Desde qué prácticas, ciclos y áreas

En este apartado mostraremos desde qué prácticas letradas se produce conocimiento (lectura, escritura, ambas); en qué ciclos (básica primaria -de primer a quinto grado-, básica secundaria -de sexto a noveno grado-, o en la básica en general (de primero a noveno); y desde qué áreas (lenguaje, otras asignaturas, articulación de áreas, no especificada).

En el corpus seleccionado encontramos que la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica entre el año 2010 y 2019 se dio en proporciones similares. De los 113 documentos, 38 documentos toman como objeto de conocimiento la lectura, otros 38 la escritura y 37 abordan ambas prácticas, tal como muestra la Figura 9:

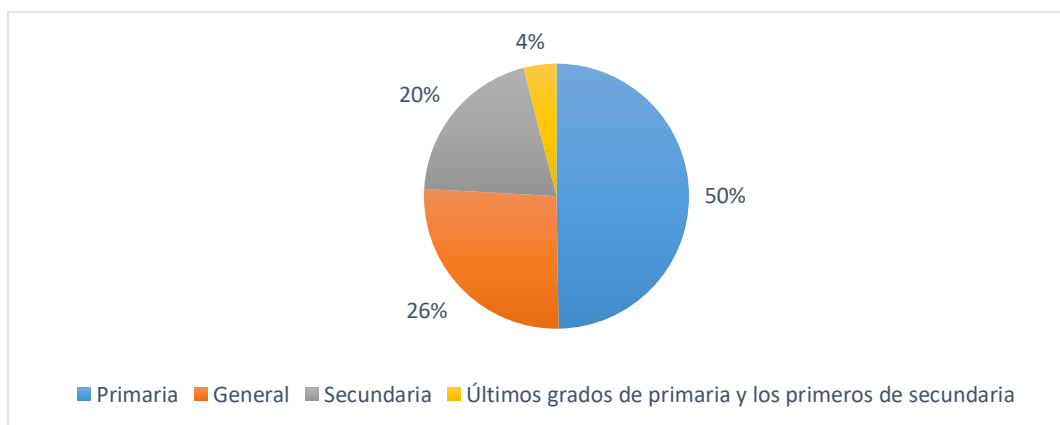
Figura 5: Prácticas en las que se produce conocimiento: lectura, escritura, ambas



Fuente: elaboración propia.

Con relación al nivel educativo, 56 publicaciones pertenecen al ciclo de primaria (grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto), 30 producen conocimiento pensando en la educación básica en general, 23 se dirigen a secundaria (sexto, séptimo, octavo, noveno), y cuatro toman los últimos de primaria y los primeros de secundaria (cuarto, quinto, sexto, séptimo) y. La Figura 10 presenta esta información.

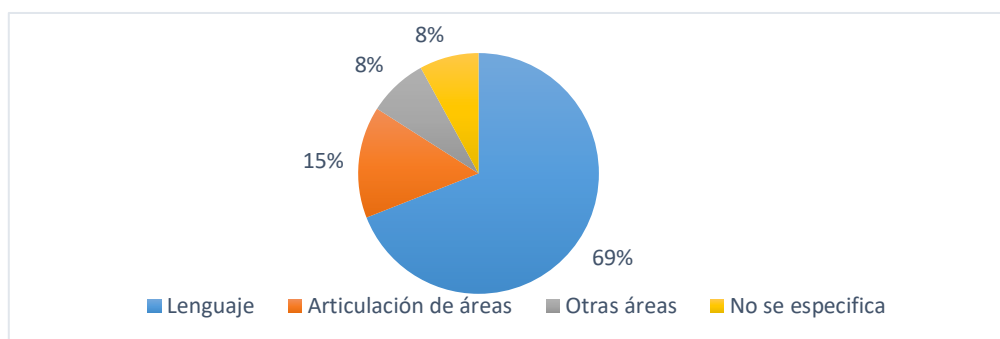
Figura 6: Producción de conocimiento de acuerdo al ciclo



Fuente: elaboración propia.

Con relación a la asignatura: 78 toman la lectura y la escritura desde el área de lenguaje; 17 integran varias áreas; 9 desde otra asignatura disciplinar como ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología e informática; y otras 9 producciones no lo especifican. La Figura 11 lo muestra en términos de porcentaje.

Figura 7: Producción de conocimiento según la asignatura



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados sobre qué prácticas, en qué grados y desde qué áreas nos posibilitan afirmar lo siguiente. En principio, no parece persistir en el imaginario de muchas escuelas y profesores cierta primacía de la lectura sobre la escritura, tal como señaló Cassany (2008). Los datos muestran que en esta última década en Colombia se publican en forma equilibrada investigaciones sobre lectura y escritura. Como lo plantean autores como Ferreiro (2001), Kalman (2003) y Lerner (2001), una práctica no es más importante o fundamental que la otra. También es interesante seguir manteniendo esa tendencia donde se produzca conocimiento sobre ambas prácticas de manera simultánea, ayudando a superar aquella concepción señalada por Cassany (2008).

Asimismo, estas cifras nos indican también que la mayoría de documentos analizados (87 de 113) se inscribe en el área de lenguaje: 78 lo manifiestan directamente y 9 documentos no lo especifica pero puede deducirse que se refiere a esta materia; y que solo 26 documentos abordan estas prácticas en otras disciplinas como ciencias, sociales, ética, tecnología e informática. Estos datos muestran que persiste en el conocimiento que se produce en el país aquel imaginario cuestionado por distintos investigadores como Aisenberg, Espinoza y Lerner (2011), Bazerman (2016), Carlino (2013), Carlino y Martínez (2009); Tolchinsky y Simó (2001) de que la enseñanza de la lectura y la escritura pertenece exclusivamente al área

de lenguaje y no a otras disciplinas. Por tanto, en Colombia la línea de la lectura y la escritura en las asignaturas, ha sido poco explorada, lo que representa una vacancia al respecto; de ahí la relevancia de indagar por la lectura y escritura como prácticas epistémicas en los diferentes niveles y en las distintas materias del currículo.

4.6. A modo de cierre

En síntesis, este primer capítulo de análisis nos permite plantear de la mano de autores como Suasnábar y Palamidessi (2007) y Tenti Fanfani (2007, 2010) que en Colombia existe producción de conocimiento en el campo educativo, concretamente en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura, producción que posee las siguientes características:

Primero: más de la mitad del conocimiento producido sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura se ha hecho desde programas de educación posgraduada, concretamente desde maestrías. Segundo, la filiación institucional de los autores que producen conocimiento corresponde en mayor proporción a las universidades y, en menor cantidad, a las entidades gubernamentales. Tercero, los autores que producen conocimiento afiliados a estas instituciones son mayoritariamente estudiantes de maestría, en menor medida profesores universitarios y, minoritariamente, asesores convocados por el estado, autores corporativos y estudiantes de doctorado.

Cuarto: en cuanto a la producción de conocimiento se privilegian investigaciones experimentales con diseños didácticos por sobre investigaciones clínicas. Quinto: la producción de conocimiento en los últimos cinco años (2015-2019) ha crecido si se compara con el periodo 2010-2014, como consecuencia de la cantidad de becas entregadas en el último lustro por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunas Entidades Territoriales Certificadas (ETC). Y por último, la producción de conocimiento se caracteriza por ser macro-cefálica (se instala en las cabezas o capitales de los principales departamentos del país) y geocéntrica (la producción y publicación se concentra en el centro colombiano), poniendo en una posición desigual a aquellos territorios ubicados en la periferia.

De esta forma, los datos presentados permitieron responder a la primera pregunta y el primer objetivo específico trazado en la presente tesis. A continuación, los invitamos a conocer las respuestas alcanzadas a partir de la segunda pregunta investigativa y del segundo objetivo específico.

5. CAPÍTULO V: LO QUE EL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN COLOMBIA ENTIENDE POR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS

El presente capítulo responde a la segunda pregunta específica de investigación (¿qué se entiende por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, en el conocimiento que se ha producido y publicado en Colombia en este campo, entre los años 2010 y 2019?) y a su vez, responde al segundo objetivo específico (identificar, en tal conocimiento que se viene produciendo en el país en la última década, lo que se entiende por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas). Para ello, este capítulo se ha organizado en cuatro apartados: 5.1. Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas. 5.2. Integración de enfoques 5.3. Solapamiento de una mirada psicolingüística y comunicativa dentro de una sociocultural y finaliza con un último apartado denominado: 5.4. A modo de cierre.

5.1. Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Lo primero que advertimos del conocimiento que se ha producido en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, es que no responde a una única tradición, sino que se nutre simultáneamente de varias, advertencia que ya hacía Bourdieu (1999, 2003) cuando afirmó que un campo alberga diferentes disciplinas, en la medida que lo que determina la pertenencia a un campo como tal no son las disciplinas como tales, sino los problemas y los objetos que se estudian. Pues bien, para definir la lectura y la escritura como prácticas, el conocimiento que se produce en el país no se agota en postulados lingüísticos, sino que se alimenta a su vez de saberes provenientes de otros campos como la historia, la filosofía, la etnografía, los estudios culturales...

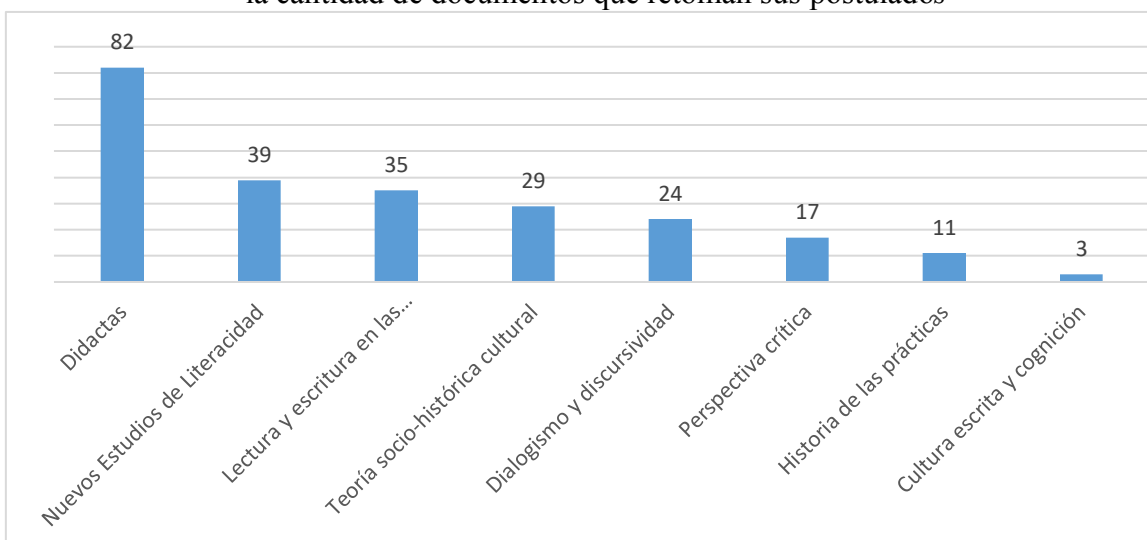
En el capítulo 2.1. hicimos una conceptualización de tales tradiciones, que agrupamos en las siguientes: la primera, que parte de los postulados de Lev Vygotsky y su teoría socio-histórica cultural del desarrollo psicológico; una segunda basada en Mijaíl Bajtín y su círculo,

quienes proponen una mirada dialógica y discursiva del lenguaje; la tercera, que toma la lectura y la escritura desde una perspectiva crítica a partir de las ideas de Paulo Freire; una cuarta tradición, centrada en la historia de las prácticas de la lectura y la escritura desde los postulados de Roger Chartier y equipo; la quinta, centrada en la relación entre cultura escrita y cognición desde los aportes de David Olson y colaboradores; una sexta son los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL); otra que entiende la lectura y escritura en las asignaturas como prácticas epistémicas y la tradición conformada por didactas que aportan al campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

En términos concretos, encontramos que 98 de los 113 documentos analizados, proponen una construcción teórica de la lectura y la escritura como prácticas en las que convergen diferentes tradiciones. Ahora bien, de esos 98 documentos, solo uno –el elaborado por Mantilla (2014)- plantea explícitamente la necesidad de pensar una mirada sociocultural que se alimente de varias tradiciones, mientras que los demás se apoyan simultáneamente en varias pero sin hacerlo explícito. Los 14 documentos restantes se basan en una sola tradición.

Con respecto a las tradiciones en las que se apoya el conocimiento construido, ya sea porque algunos documentos retomen planteamientos de varias tradiciones simultáneamente o se apoyen en una sola, encontramos lo siguiente: 82 documentos acuden a ideas directamente desde didactas; 39 recurren a los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) ; 35 documentos se apoyan en la lectura y la escritura en las asignaturas; 29 hacen referencia a postulados vygotskyanos; 24 toman la tradición discursiva de Bajtín; 17 traen a colación desarrollos de Freire; 11 mencionan la historia de las prácticas; y 3 de los 113 documentos analizados remiten a David Olson. La Figura 12 muestra esta información.

Figura 8: Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia y la cantidad de documentos que retoman sus postulados



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, al tener presente que la gran mayoría de los documentos no son explícitos frente a la tradición o tradiciones que retoman para producir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, procedimos a develar tal información a partir tanto de las ideas que desarrolla cada uno de los documentos como de los autores que citan para ello; es decir, ideas y autores deben ir en la misma vía, ya que el solo hecho de citar a ciertas personas no es garantía de inscribirse en determinada o determinadas tradiciones³¹.

A continuación, se presenta las ideas y los autores que las publicaciones colombianas relevadas sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales en la educación básica toman de cada una de las tradiciones.

³¹ Por ejemplo: un documento puede citar a Brian Street, David Barton o Mary Hamilton y no por ello inscribirse en los *New Literacy Studies*, en tanto se conceptualice la lectura y la escritura como habilidades cognitivas que se desarrollan al interior de cada individuo. O lo contrario: el hecho de citar a autores que conciben la lectura y la escritura como técnicas de codificación y decodificación respectivamente, no significa que no se esté apoyando en los NEL, ya que puede ocurrir que la intención de traer tales voces sea para demostrar cómo la mirada que defiende es más amplia que la de los teóricos que menciona.

5.1.1. Producción basada en la tradición consolidada por didactas

En términos generales, 82 de los 113 documentos que producen conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019³², recurren a la tradición que se configura por aportes de diferentes didactas. Ahora bien, es importante advertir que, no todos los 82 documentos desarrollan lo mismo, así que veamos qué ideas se retoman y exactamente quién lo hace.

Un primer postulado que se retoma de la tradición didáctica, concretamente a partir de los planteos de Delia Lerner, es aquel que señala que el objeto de enseñanza aprendizaje en la educación básica son las prácticas sociales de lectura y escritura. Esta idea fue desarrollada explícitamente por los siguientes autores que hacen parte del corpus documental analizado: Aguirre y Quintero (2014), Amaya y Pinzón (2015), Areiza y Betancur (2013), Astaiza (2017), Camelo, Dausen y Hurtado (2018), Cardona y Salgado (2018), Castaño (2014), Castaño y Aragón (2014), Céspedes (2014), Jiménez, León y Sánchez (2017), Lara (2019), Lopera (2018), MEN (2013), Pérez y Roa (2010), Rincón (2012), SED (2015) y Soto (2014).

³² Los documentos analizados que recurren a la tradición didáctica para construir conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García (2018), Aguirre y Quintero (2014), Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018), Amaya y Pinzón (2015), Aponzá (2019), Aragón (2010), Areiza y Betancur (2013), Arenas (2015), Arias (2015), Astaiza (2017), Avendaño (2016), Balmaceda (2018), Barrios y Mazo (2019), Bejarano, León y Páez (2014), Benavídez y Urrea (2017), Bolaños (2017), Bolívar, Herera y Viáfara (2018), Cabarcas y Salcedo (2019), Calle y Gómez (2018), Camelo, Dausen y Hurtado (2018), Cárdenas (2019), Cardona y Salgado (2018), Castaño (2014), Castaño y Aragón (2014), Castillo y León (2015), Céspedes (2014), Díaz y Arandia (2019), Doria (2012), Doria y Galindo (2019), Echeverri, Quintero y Cardona (2018), Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018), Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez (2018), Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), García y Guzmán (2016), Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez (2019), Gómez y Obando (2016), Guerra y Pinzón (2014), Guzmán (2019), Hurtado y Chaverra (2013), Isaza y Castaño (2010), Jiménez, León y Sánchez (2017), Lara (2018), Lopera (2019), Lozano (2017), Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018), Mantilla (2014), Martínez (2017), Martínez, Zuleta y Vargas (2017), MEN (2011), MEN (2013), Montoya (2016), Muñoz (2017), Murillo y Jaramillo (2018), Nieto (2018), Noriega (2015), Palacios (2018), Parra (2018), Parra, Sánchez y Villamil (2015), Peña y Castellano (2015), Perea, Vergara y Chaverra (2018), Pérez y Roa (2010), Pérez y Tabla (2016), Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010), Piñeros, Orjuela y Torres (2018), Quintero (2015), Quintero y Embachí (2017), Rincón (2012), Rodríguez (2016), Rojas y Linares (2018), Romero y Rúas (2019), Rubio (2017), Sánchez (2014), SED (2014), SED (2015), Silva y Uribe (2019), Soto (2014), Suárez (2018), Suaza (2017), Úsuga, Palacio y Galvis (2018), Vargas y Bermúdez (2013), Velásquez (2017), Yela (2016) y Zamudio (2019).

Ahora bien, dentro del conocimiento construido en el país en el campo analizado, se utilizan diferentes términos para nombrar el objeto de enseñanza. Algunos documentos como el construido por Pérez y Roa (2010) hablan de prácticas de lenguaje: *“son aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje”*³³ (p. 26); otros como Rincón (2012), utiliza el término prácticas sociales comunicativas: *“Hay que tomar como unidad de análisis las prácticas sociales comunicativas”* (p. 58). Unos más usan prácticas de lectura y escritura: *“La lectura y la escritura, lejos de asumirse como habilidades y competencias, se entienden como prácticas socioculturales”* (Areiza y Betancur, 2013, p. 124). A su vez, ciertos documentos hablan de manera específica solo de prácticas de lectura: *“Hay que entender la lectura como una práctica. Como una práctica social y cultural”* (MEN, 2013, p. 110). Y otros únicamente de prácticas de escritura: *“Escribir es una práctica, más que una habilidad con la que se nace”* (Jiménez, León y Sánchez, 2017, p. 43).

A la par, no solo se define las prácticas como objeto de enseñanza, sino que algunos documentos dan cuenta también de lo que esto implica: *“La óptica es amplia en relación al lenguaje escrito, porque sobrepasa la codificación, la decodificación, el texto como objeto, las marcas lingüísticas, las normas gramaticales, para trascender el discurso escrito a las prácticas sociales”* (Soto, 2014, p. 42). *“Superar la escritura del cuento por el cuento, del correo electrónico por el correo electrónico y situar la producción textual en el marco de prácticas (...). Es decir, salir de los límites del texto al vincular los contextos de uso”* (Castaño y Aragón, 2014, p. 120). *“Las prácticas de lectura, escritura y oralidad requieren ser enseñadas a través de situaciones reales y significativas que permitan a los estudiantes, apropiarse de ellas progresivamente”* (SED, 2015, p. 11).

Así pues, el conocimiento construido por los anteriores autores, sostiene que el objeto de estudio ya no son los conocimientos lingüísticos centrados en la palabra, la frase o el texto; ni la adquisición de habilidades, destrezas o competencias para mejorar la comprensión y la

³³ A pedido del Comité de lectores internos del doctorado en Educación de la UNLP, las citas que corresponden a documentos analizados, se destacan con cursiva/itálica.

producción textual; sino que son las prácticas socioculturales de lectura y de escritura, los quehaceres de los lectores y los escritores, lo que equivale a adoptar una mirada más amplia y abarcadora de lo que significa leer y escribir en la educación básica colombiana.

Un segundo postulado que el conocimiento construido trae de la tradición de los didactas, especialmente desde Daniel Cassany, es aquel que enfatiza que, una mirada que tome la lectura y la escritura como prácticas, no invalida los saberes lingüísticos y psicolingüísticos (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aponzá, 2019; Avendaño, 2016; Barrios y Mazo, 2019; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Cabarcas y Salcedo, 2019; Cardona y Salgado, 2018; Gamboa y Muñoz, 2016; Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez, 2019; Lopera, 2018; Murillo y Jaramillo, 2018; Nieto, 2018; Palacios, 2018; Pérez y Tabla, 2016; Romero y Rúas, 2019; Yela, 2016; Suaza, 2017).

“Leer requiere entonces, decodificar, comprender y actuar socialmente; se evidencia en la puesta en juego de conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales” (Cardona y Salgado, p. 16). *“Se requiere del enfoque lingüístico como del psicolingüístico para comprender el acto de leer y escribir como una práctica cultural, con ello se reconoce la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad”* (Gamboa, Muñoz y Vargas, p. 56). *“Una perspectiva sociocultural recoge las dos miradas anteriores (la lingüística y la comunicativa), se nutre de ellas y por ende ofrece una mirada más completa y compleja para la enseñanza de la escritura”* (Lopera, 2018, p. 35). *“Estas perspectivas no se excluyen entre sí, ya que la lectura exige el dominio de un código, la puesta en marcha del proceso cognitivo y el uso en sociedad”* (Pérez y Tabla, p. 48).

De manera precisa, algunos de estos autores que retomaron esta idea, enfatizan en el lugar que deben ocupar los aspectos formales, estructurales, ortográficos: *“No quiere decir esto que se olviden la gramática y el estudio de la lengua sino que se las redimensione como aspectos ligados a la construcción de un discurso y se las lleve al estudio de su utilidad práctica”* (Yela, 2016, p. 45). *“Aprender sobre todos los aspectos formales de la escritura surge como una necesidad para vincularse a diversas dinámicas sociales”* (MEN, 2011, p. 17). *“Desde esta mirada se trabaja tanto la corrección lingüística y los aspectos*

estructurales del texto respectivamente, pero no se queda en estos y busca ir más allá al plantear la necesidad de recoger las experiencias y vivencias de los sujetos, en situaciones comunicativas concretas” (Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018, p. 18).

En definitiva, estos autores mencionados sostienen que la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica asumidas como prácticas, permite integrar saberes de orden lingüístico y psicolingüístico, ya que la participación activa en prácticas reales de lectura y escritura, (enfoque sociocultural), requiere tanto de destrezas para codificar y decodificar (enfoque lingüístico); al tiempo que de habilidades para comprender y producir textos usando diferentes estrategias (enfoque psicolingüístico).

Otra idea que el conocimiento producido en el país toma de la tradición didáctica, es aquella que plantea que las prácticas escolares deben guardar correspondencia con las prácticas sociales (Areiza y Betancur, 2013; Arenas, 2015; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cardona y Salgado, 2018; Castaño, 2014; Castaño y Aragón, 2014; Céspedes, 2014; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Isaza y Castaño, 2010; Lopera, 2018; Martínez, 2017; Montoya, 2016; Muñoz, 2017; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Pérez y Roa, 2010; Rojas y Linares, 2018; Romero y Rúas, 2019; Silva y Uribe, 2019); Soto, 2014; Yela, 2016).

Para ello, se apoyan en Lerner (2001), específicamente cuando esta didacta afirma que hay que poner en el aula una versión escolar que guarde cierta fidelidad con la versión social, una versión que preserve el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, una donde los propósitos que persigan los estudiantes sean los que tienen los sujetos en el seno de una cultura y sociedad. Sin embargo, solo un documento del corpus analizado, examina los alcances de esa “cierta fidelidad” de la que habla Delia Lerner. Para Céspedes (2013), es muy oportuno que se plantee la idea de “cierta fidelidad” y no de una réplica total, ya que de este modo, se deja la puerta abierta a la función transformadora de la escuela, evitando así caer en una actitud contemplativa por el afán de validar los saberes prácticos. *“Esto no quiere decir que las prácticas de lectura y escritura pasen al aula intactas o sucedan tal cual suceden en las situaciones comunitarias reales, implica una interpretación de su sentido en el marco de un saber escolar”* (Céspedes, 2014, p.111).

A su vez, otros documentos, apoyándose en Ana María Kaufman, Ana Camps, Edith Silveira, Gloria Rincón; postulan que para que en la escuela se preserve esos propósitos que guían las prácticas de lectura y escritura en la sociedad, hay que articular el entorno, la vida cotidiana, el contexto de los y las estudiantes. Es necesario que *“la escuela supere el desarrollo de dichas prácticas desde contextos artificiales o sin la consideración de contexto alguno. Es decir, no se puede entender la lectura y la escritura por fuera del mundo de la vida de los sujetos”* (Peña y Castellano, 2015, p. 234). *“Hay que conectar el acontecer de la escuela con la cotidianidad de los estudiantes”* (Barrios y Mazo, 2019, p. 6).

Incluso, algunos plantean que las prácticas de lectura y escritura en la escuela no se deben agotar en tareas escolares, sino que deben cumplir con propósitos sociales más amplios: *“Una práctica de enseñanza de la escritura que trascienda incluso las fronteras del aula, a través de situaciones comunicativas que convoquen y convenzan a los educandos de la importancia de sus usos en contexto”* (Arias, 2015, p. 4). *“Los niños son productores de textos a partir de sus intereses y en situaciones donde se use la escritura con sentido (...) propiciando así, que no solamente se escriba para la escuela sino que se produzcan textos que hagan parte del contexto social y cultural donde se encuentran los estudiantes”* (Jiménez, León y Sánchez, 2017, p. 115).

En resumidas cuentas, el conocimiento construido sostiene que la escuela debe velar porque las prácticas de lectura y escritura en la escuela tenga correspondencia con lo que sucede por fuera de ella, de que conserven su sentido, los propósitos con los que los sujetos usan la lectura y la escritura en el seno de una cultura particular, pero sin que la escuela pierda esa función enseñante.

Asimismo, otro postulado que se retoma de la didacta Delia Lerner, es la idea de plantear la lectura y la escritura como totalidades complejas, completas, indivisibles (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Amaya y Pinzón, 2015; Barrios y Mazo, 2019; Benavidez y Urrea, 2017; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Isaza y Castaño, 2010; Lopera, 2018; Lozano, 2017; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; MEN, 2011; MEN, 2013; Montoya, 2016; Pérez y Roa, 2010; Piñeros, Orjuela y Torres, 2018; Rincón, 2012; Sánchez, 2014; SED, 2014; Velázquez, 2017).

“No se aprende el lenguaje por segmentos (...), se ingresa directamente a las prácticas complejas” (Pérez y Roa, 2010, p. 26). *“El centro de atención en el diseño didáctico está puesto en trabajar prácticas de lenguaje complejas, en las cuales los saberes y los saberes hacer (...) se trabajan en función de lo que la práctica requiera”* (Pérez y Roa, 2010, p. 55). *“Abordar en el aula las prácticas de lectura y escritura con toda la complejidad que las acompaña en los procesos comunicativos”* (Rincón, 2012, p. 58).

Y abordar la lectura y la escritura como totalidades, permite conservar la naturaleza de las prácticas y por ende superar la artificialidad de la enseñanza. *“Se privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración... el saber hacer con el lenguaje y no el saber acerca del lenguaje”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 23). *“A veces la lectura y la escritura parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades con sabor a tarea escolar”* (Castaño, 2014, p. 5). En síntesis, estos documentos de la mano de Delia Lerner, proponen un abordaje de la lectura y la escritura en su totalidad indivisible, puesto que la fragmentación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar.

Un planteamiento más que algunos documentos retoman de didactas como Delia Lerner, Ana Camps, Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón, Gustavo Bombini; tiene que ver una enseñanza que enfrente a los alumnos y alumnas con diversidad de prácticas, de experiencias, de funciones, con diferentes géneros discursivos, en variados contextos, en múltiples soportes (Benavidez y Urrea, 2017; Cárdenas, 2019; Cardona y Salgado, 2018; Castaño, 2010; Céspedes, 2014; Doria, 2012; Doria y Galindo, 2019; Isaza y Castaño, 2010; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Montoya, 2016; Pérez y Roa, 2010; Pérez y Tabla, 2016; Pérez, Zuluaga, Barrios, Bernal y Blandón, 2010; SED, 2014; Vanegas, 2010).

“Quien escribe lo hace para comunicar algo con una intención determinada” (Doria y Galindo, 2019, p. 167). *“Portan diferentes intencionalidades como aprender, divertir, informar, soñar, recordar, responder a inquietudes y comunicarse con otros en una sociedad atravesada por continuas vivencias dentro de la cultura escrita”* (Montoya, 2016, p. 41). *“Cuando se lee o se escribe se hace desde una finalidad social, es decir con intenciones*

comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce” (Lozano, 2017, p. 168). “No es un fin en sí mismo, es la forma de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias” (Cardona y Salgado, 2018, p. 16). “Generar las condiciones para que participen en diversidad de prácticas de escritura, en el marco de múltiples intenciones comunicativas, en contextos específicos y con interlocutores reales” (MEN, 2011, p. 16).

Concretamente, algunos documentos postulan tres grandes razones para leer y escribir en la escuela: 1) Leer y escribir para aprender: informarse o informar, encontrar o solicitar algo, aprender sobre un tema y compartir lo que se ha aprendido con otros. 2) Leer y escribir para ejercer la ciudadanía: resolver problemas del entorno, participar en las decisiones de la comunidad, para defender una posición, protestar, reclamar, relacionarse con las demás personas y con las instituciones. Y 3) leer y escribir para que emerja la subjetividad: trascender la realidad, para adentrarse en mundos posibles y como experiencia estética (Castaño, 2014; Isaza y Castaño, 2010; MEN, 2011; MEN, 2013; Pérez, Zuluaga, Barrios, Bernal y Blandón, 2010; Sánchez, 2014; SED, 2014).

Por su parte, un porcentaje de conocimiento construido en Colombia plantea de la mano de Delia Lerner la necesidad de lograr un equilibrio entre la participación en prácticas, es decir la acción y los saberes que de allí surgen, es decir la reflexión (Isaza y Castaño, 2010; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Martínez, 2017; MEN, 2011; Pérez y Roa, 2010; Rincón, 2012; Soto, 2014). *“Si bien la práctica pone un énfasis en la acción, ella no menoscaba los saberes teóricos; por el contrario, estos se ponen en función de la praxis” (Jiménez, León y Sánchez, 2017, p. 109).*

“Se busca un balance que permita que los estudiantes aprendan a participar en las prácticas del lenguaje y que además reflexionen y conceptualicen sobre estas y los diferentes elementos que las componen” (MEN, 2011, p. 18). “Necesitamos construir herramientas conceptuales que nos permitan distanciarnos de las prácticas, objetivarlas para analizarlas” (Pérez y Roa, 2010, p. 27). “No solo inmersión en versiones auténticas de prácticas de lectura y escritura (...), sino también abordar las prácticas como objeto de análisis y reflexión, para tomar conciencia acerca de ellas” (Isaza y Castaño, 2010, p. 83).

En definitiva, estos autores que hacen parte del corpus documental analizado, aclaran que, aunque las prácticas ponen énfasis en la acción, esto no quiere decir que haya un menosprecio por los saberes teóricos. De esta manera, no se trata únicamente de que los alumnos y alumnas participen en diferentes prácticas de lectura y escritura, sino también de que tomen distancia y reflexionen sobre cuáles son las condiciones sociales y culturales que determinan su existencia.

Del mismo modo, el conocimiento producido en Colombia, a través de didactas como Emilia Ferreiro y Mauricio Pérez Abril y de orientaciones pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) reconoce la relación entre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas con el ejercicio de la democracia, la formación ciudadana, la construcción de una voz propia, como vehículos para la paz y con la construcción de una identidad colectiva (Álvarez, Camacho, García y Nieves; 2018; Bolaños, 2017; Barrios y Mazo, 2019; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; Hurtado y Chaverra, 2013; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Montoya, 2016; Muñoz, 2017; Nieto, 2018; Noriega, 2015; Sánchez; 2014; Pérez, Vergara y Chaverra, 2018; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018).

Relación entre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la escuela con el ejercicio de la democracia: *“Posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”* (Muñoz, 2017, p. 88). Entre lectura y escritura como prácticas y la formación ciudadana:

Vinculación de los sujetos en las dinámicas de la vida social y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable son asuntos que guardan una estrecha relación con el hecho de que las personas estén en condiciones de participar efectivamente en dichas prácticas. (MEN, 2011, p. 9).

Entre lectura y escritura con la construcción de la propia voz: *“Los estudiantes se reconozcan como sujetos con voz propia, productores de sus discursos y no repetidores de prédicas ajenas”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 20). Relación entre leer y escribir y la

construcción de paz: *“Formar una ciudadanía activa y próspera, que contribuya de manera participativa y democrática a la construcción de un mejor país (...). Porque creemos definitivamente que la lectura y la escritura son también un vehículo para la paz”* (MEN, 2013, p. 122). Y entre prácticas de lectura y escritura y la construcción de una identidad colectiva: *“Escuchar otras voces, ampliar la mirada y expresar nuestro punto de vista. En suma, la lectura permite al estudiante saberse como parte de un colectivo”* (Perea, Vergara y Chaverra, 2018, p. 47).

En pocas palabras, el abordaje de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, de acuerdo al conocimiento analizado en Colombia, aporta al ejercicio de la ciudadanía, a la consolidación de la democracia, a la construcción de un mejor país, a la búsqueda de una voz propia pero también de una identidad colectiva, entendiendo que la lectura y la escritura son más que simples derechos porque implican una compromiso político.

Otro postulado que desarrolla el conocimiento construido en Colombia a partir de los desarrollos de Daniel Cassany, es que la lectura y la escritura como prácticas traen consigo una perspectiva crítica (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Amaya y Pinzón, 2015; Arenas 2015; Balmaceda, 2018; Cardona y Salgado, 2018; Doria y Galindo, 2019; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lara, 2018; Martínez, 2017; Pérez y Roa, 2010; Pérez, Vergara y Chaverra, 2018; Sánchez, 2014; SED, 2014; Vargas y Bermúdez, 2013).

El reto radica en formar lectores que realmente estén en condiciones de acceder a los textos, es decir, de comprender lo que leen y tomar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos y no sólo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información. (MEN, 2011, p. 2).

“Formar ciudadanos con capacidad de participar, decidir, criticar, crear, comparar, transitar por fuentes y medios diversos de información” (MEN, 2013, p. 122). Además, esa perspectiva crítica implica modificar el entorno. *“Formar lectores y escritores capaces de comprender y analizar la realidad en que viven, y así asumir posiciones autónomas y tomar*

decisiones razonadas para generar transformaciones sociales” (Doria y Galindo, 2019, p.172).

En suma, el abordaje de la lectura y la escritura en la escuela como prácticas socioculturales desde un énfasis crítico, permite a los y las estudiantes tener las herramientas necesarias para enfrentarse a diferentes discursos, hacer inferencias, asumir puntos de vista, identificar intencionalidades, develar mensajes ocultos entre las líneas, poseer los elementos suficientes para ejercer activamente su ciudadanía empleando la lectura y la escritura para solucionar problemáticas específicas del contexto, satisfacer necesidades puntuales e incidir positivamente en la sociedad.

Igualmente, otro planteamiento que el conocimiento construido en Colombia toma de didactas como Mirta Castedo, Delia Lerner, Mauricio Pérez y Beatriz Roa es aquel que tiene que ver con la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad (Aguirre y Quintero, 2014; Areiza y Betancur, 2013; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cardona y Salgado, 2018; García y Guzmán, 2016; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lozano, 2017; Martínez, 2017; MEN, 2011; Montoya, 2016; Noriega, 2015; Pérez y Roa, 2010; Quintero y Embachí, 2017; Rojas y Linares, 2018; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018). Si bien, el conocimiento analizado cubre la educación básica colombiana que va desde el grado primero al grado noveno, algunos documentos se centran específicamente en los grados iniciales, que en este caso correspondería a los grados primero y segundo.

Así, para la enseñanza del código escrito en estos grados iniciales, plantean que debe darse en el marco de prácticas sociales.

La unidad de trabajo desde el primer ciclo y a lo largo de la escolaridad, son las prácticas sociales de escritura y lectura, lo cual no quiere decir que el dominio del sistema escrito se excluya, sino que su enseñanza aparece en función de situaciones comunicativas concretas de lectura y escritura. (Pérez y Roa, 2010, p. 35).

“El docente debe propiciar situaciones de interés planificadas y con objetivos pedagógicos y didácticos definidos, donde los niños piensen y se enfrenten a problemas o

situaciones de interés” (Quintero y Embachí, 2017, p. 10). “Generalmente, se tiende a reducir el aprender a leer a un conocimiento de las letras, aislándolo de los procesos de significación, de otorgamiento de sentido, de funcionalidad de la lectura y la escritura como prácticas sociales” (Areiza y Betancur, 2013, p. 120).

También consideran que el aprendizaje de la lectura y la escritura no ocurre aparte o de manera previa a la inmersión a las prácticas, es decir, no se aprende a leer y a escribir para luego usarlas, sino que se aprende desde las prácticas mismas. *“Es a partir de prácticas lectoras que el niño se transforma en lector y no aprendiendo primero para poder leer después” (Cardona y Salgado, 2018, p.58).* Además sostienen que los niños y niñas cuando llegan a la escuela ya traen un cúmulo de experiencias con la cultura escrita que han adquirido en otros ámbitos como la familia y la sociedad; por tanto, la función de la escuela es reconocer esos saberes y experiencias previas para: *“diseñar situaciones que permitan que, con independencia de la diversidad de esas trayectorias, todos se vean retados de manera diferenciada, no homogénea” (Pérez y Roa, 2010, p. 24).*

A su vez, estos documentos plantean que la prioridad en estos primeros grados escolares (primero y segundo) consiste en ir más allá de la adquisición del sistema escrito, y en cambio los niños y niñas se descubran como lectores y escritores. *“No hay que esperar que el estudiante domine el código escrito para pensar en que comience a producir textos” (García y Guzmán, 2016, p. 104). “Los niños pueden entrar en distintas situaciones de producción (...) antes de saber escribir en el sentido convencional del término” (Areiza y Betancur, 2013, p. 121). “Concebir la escritura como producción de ideas, y no sólo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito” (Pérez y Roa, 2010, p. 34).*

También, el conocimiento construido en Colombia, sostiene que el propósito final en estos grados iniciales de la educación formal va mucho más allá de garantizar habilidades para codificar y decodificar, puesto que la meta debe enfocarse en producir las condiciones para que los niños y las niñas accedan al patrimonio de las culturas registrado en diferentes soportes y discursos, en lograr que: *“estén en capacidad de leer y escribir en el marco de*

diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo” (Pérez y Roa, 2010, p. 34).

En síntesis, este conocimiento producido en Colombia sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en los primeros grados de escolaridad (primero y segundo) debe darse en el marco de situaciones sociales, donde los niños y niñas aprenden a participar en prácticas y el código alfabético simultáneamente, sintiéndose verdaderos lectores y escritores que llegan a la escuela con un cúmulo de saberes y experiencias previas sobre la cultura escrita.

Avanzando a otro postulado, el conocimiento construido en Colombia tomando como referencia principalmente a Delia Lerner, define que el propósito último de enseñar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la educación básica tiene que ver con lograr que los y las estudiantes se incorporen con éxito en la cultura escrita (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Areiza y Betancur, 2013; Arenas, 2015; Arias, 2015; Avendaño, 2016; Cardona y Salgado, 2018; Céspedes, 2014; Doria y Galindo, 2019; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Isaza y Castaño, 2010; Lozano, 2017; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Mantilla, 2014; Martínez, 2017; MEN, 2011; Montoya, 2016; Muñoz, 2017; Parra, Sánchez y Villamil, 2015; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Pérez y Roa, 2010; Rojas y Linares, 2018; Romero y Rúas, 2019; SED, 2014; SED, 2015; Vargas y Bermúdez, 2013; Velásquez, 2017).

Las siguientes citas dan cuenta de tal propósito final: *“Generar las condiciones para el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita, diseñando situaciones que permitan su aprendizaje para la participación en las diferentes prácticas de lectura y escritura en las que son movidos por intenciones comunicativas reales”* (MEN, 2011, p. 9). *“Los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica (...) de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social”* (Pérez y Roa, 2010, p. 16).

No obstante, esa cultura escrita no solo se refiere a lo analógico, sino que también incluye lo digital: *“Posibilitar al estudiante el acceso, la adquisición, la apropiación y participación de la cultura escrita en escenarios digitales”* (Arenas, 2015, p. 7); *“La*

interdisciplinariedad, el desarrollo tecnológico, la diversidad, la interculturalidad, y con ello las nuevas formas de participación ciudadana, exigen nuevas lecturas, nuevas narrativas y nuevas formas de interactuar mediadas por lenguajes diversos” (Doria y Galindo, 2019, p. 168). E incluye además la participación activa y el aporte en la construcción de una mejor sociedad: Aprender a leer y a escribir *“tenga una finalidad que traspase las barreras de sólo lo comunicativo y genere la comprensión, producción y emisión de discursos que construyan sociedad”* (Mantilla, 2014, p. 48).

Se puede afirmar entonces que, el propósito que se persigue con la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica es la de formar a los alumnos y alumnas como usuarios de la cultura escrita, lograr que saquen carta de ciudadanía en un mundo letrado -que en el contexto de la actual sociedad de la información y el conocimiento, toma forma tanto en soportes analógicos como digitales-; consiste en lograr que los estudiantes participen activamente planteando y resolviendo problemas dados por la cultura en la que se vive.

De manera concreta, estos son los didactas y sus respectivos trabajos en los que se apoya la producción de conocimiento en Colombia entre los años 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica:

Tabla 9: Autores y documentos citados desde la tradición consolidada por didactas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Delia Lerner	67 % (55/82)	Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario	51
		“¿Es posible leer en la escuela?”	2
		“La autonomía del lector. Un análisis didáctico”	2
		“Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula”	1
		“La incorporación de las TIC en el aula: un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura”	1
		“La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”	1
Daniel Cassany	57% (47/82)	Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea	23
		Enseñar lengua (coescrito con Marta Luna y Gloria Sáenz)	11
		Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura	10
		“Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”	10

		“Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”	6
		“Los significados de la comprensión crítica”	6
		En línea. Leer y escribir en la red	5
		Taller de textos	4
		“De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”	2
		“Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral de paradigma científico y democrático”	2
		La lectura electrónica	1
		“Nuevas perspectivas: lectura digital y crítica”	1
Emilia Ferreiro	46% (38/82)	Pasado y presente de los verbos leer y escribir	18
		“Leer y escribir en un mundo cambiante”	13
		Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres	3
		El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito	3
		“Nuevas tecnologías y escritura”	2
		“Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando?”	2
		“La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”	2
		Las inscripciones de la escritura y Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura	1
Mauricio Pérez	38% (31/82)	“Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política”	19
		“Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos para la reflexión”	11
		“Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: conceptos claves y una vía de investigación”	2
		“Lenguaje, ciudadanía y democracia ¿qué le corresponde hacer a la escuela?”	1
		Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos (coescrito con Milena Barrios, Mónica Bermúdez, Gloria Bernal, Fanny Blandón y Zulma Zuluaga- (citados en un documento).	1
SED	28% (23/82)	Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo	19
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo	6
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo	1
MEN	27% (22/82)	Lineamientos curriculares de lengua castellana	11
		Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes	5
		Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes	4
		Estándares básicos de competencias en lenguaje	3
		Plan Nacional de Lectura y Escritura	1
Ana Camps	20% (16/82)	“La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos”	6
		Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir”,	5
		“Hablar en clase, aprender lengua”	5
		“El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura”	4

Mirta Castedo	9% (7/82)	“Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de maestros”	3
		“Construcción de lectores y escritores”	2
		“Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica” (Coescrito con Ana Siro y Claudia Molinari)	1
		“Módulo de construcción de la lengua escrita” (coescrito con María Dapino y Alejandra Paione)	1
		“Prácticas de lenguaje. Proyecto: seguir un personaje: El mundo de las brujas (1° y 2° año). Material para el docente”	1
		“Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo” (coescrito con Claudia Molinari, Mita Torres y Ana Siro)	1
Gloria Rincón	5% (4/82)	“La didáctica de la lengua castellana: re conceptualizaciones y retos actuales”	2
		Entre –textos: mecanismos de la influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje escrito en la educación primaria	1
		Tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y enseñanza del lenguaje escrito ¿qué cambia?”	1
Edith Silveira	5% (4/82)	“La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura”.	4
Gustavo Bombini	4% (3/82)	Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura	3
		“La lectura como política educativa”	1
Ana Kaufman	2% (2/82)	“Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”	1
		“La escuela y los textos” (coescrito con María Elena Rodríguez)	1

Fuente: elaboración propia

Todos estos son autores de amplia trayectoria en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en la escuela. Sin embargo, los más citados por el conocimiento construido en Colombia son: Delia Lerner de Argentina; Emilia Ferreiro, argentina radicada en la últimas décadas en México; Daniel Cassany de España y Mauricio Pérez Abril de Colombia.

Quizás estos sean los autores y autoras más citados y citadas entre el 2010 y 2019, porque estos mismos y mismas son los que se han referenciado desde las producciones pioneras en este campo en Colombia. Uno de esos documentos pioneros lo realizó el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) en el año 1998 con asesoría de Mauricio Pérez Abril titulado: *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, el cual propone para la enseñanza del lenguaje el enfoque de la Significación, mirada que “implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística” (MEN, 1998, p. 26), referente de política educativa

nacional que, 23 años después de su publicación aún se encuentra vigente, en tanto el MEN no ha divulgado nuevos lineamientos curriculares para el país en el área de lenguaje.

Otra publicación pionera de amplia circulación y estudio es la realizada por la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) en el año 2007 titulada: *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*; lineamientos para los colegios públicos de la capital del país en el área de lenguaje, coordinado también por Mauricio Pérez Abril y su equipo de Investigación “Pedagogías de la lectura y la escritura” de la Pontificia Universidad Javeriana. Allí se señala que la perspectiva para la enseñanza de la lectura y la escritura es una que las asume como prácticas socioculturales. En ambos casos, tanto en el documento del MEN de 1998 y de la SED en el 2007; se citan a Delia Lerner, Daniel Cassany, Emilia Ferreiro y Mauricio Pérez para desarrollar la nueva perspectiva, que desde instituciones gubernamentales se está planteando en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por tal razón, si desde los trabajos pioneros se ha citado principalmente a Lerner, Cassany, Ferreiro y Pérez, es comprensible que el conocimiento que se produjo entre el 2010 y el 2019 continúe recurriendo a estos autores; en primer lugar porque son autores clásicos en Colombia y en segundo lugar, porque tal como lo recomienda las Normas APA³⁴, en la medida de lo posible se debe citar la fuente primaria, esto es, a los autores originales de las ideas que se quieren referenciar; y en este caso los autores a los que recurre el conocimiento producido en Colombia, son todos ellos fuente de primera mano.

5.1.2. Producción basada en la tradición *New Literacy Studies*

La segunda tradición en la que se fundamenta 39 de los 113 documentos³⁵ construidos y publicados en Colombia entre el 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura

³⁴Las normas APA son un manual creado por la *American Psychological Association*, con el fin de unificar la forma de producir y divulgar el conocimiento científico construido en todas las áreas del saber. En la actualidad, estas normas son las más reconocidas en el mundo.

³⁵ Los documentos analizados que recurren a la tradición *New literacy Studies* para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García

y la escritura como prácticas en la educación básica, son los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) o, en inglés *New Literacy Studies* (NLS). Para ello, en primer lugar definen qué entienden por *New Literacy Studies* (NLS), como segundo lo que significa *literacy* y en tercer lugar los alcances de emplear conceptos como prácticas sociales y cultura escrita.

Lo primero que el conocimiento producido en Colombia hace con base en esta tradición, es definir haciendo referencia a autores como: Brian Street, David Barton, Mary Hamilton, James Gee, Gunther Kress, Shirley Heath, Sylvia Scribner y Michael Cole, lo que conciben por *New Literacy Studies* (NLS). Los documentos que hacen tal desarrollo de forma explícita dentro del corpus analizado, son los producidos por los siguientes autores: Aponzá (2019), Moreno y Silgado (2019), Moreno y Sito (2019) y Vargas (2018). Así, estos definen *New Literacy Studies* como aquella tradición que se aleja de un modelo autónomo de la lectura y escritura y le apuesta a un modelo ideológico.

En cuanto al modelo autónomo:

Se trata de una visión hegemónica que se impone a través de los medios, la educación y la cultura popular (...) se fundamenta en la presuposición de que la cultura escrita es en sí misma autónoma, y (...) presenta lo escrito como neutral y universal. (Vargas, 2018, p. 157 -158).

En este sentido, entienden por modelo autónomo, como aquel centrado en un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos localizados en las mentes de las personas, asociado

(2018), Amaya y Pinzón (2015), Aponzá (2019), Arenas (2015), Arenas, Bermúdez, Fandaño y Ramos (2016), Arias (2015), Bejarano, León y Páez (2014), Benavidez y Urrea (2017), Betancur, Vásquez y Vanegas (2018), Bolívar, Herrera y Viáfara (2018), Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno (2016), Camelo, Dausen y Hurtado (2018), Campos (2010), Cardona y Salgado (2018), Echeverri, Quintero y Cardona (2018), Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), González y Londoño (2019), Jiménez, León y Sánchez (2017), Lara (2018), Lopera (2018), Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018), MEN (2011), Mora (2011), Moreno y Silgado (2019), Moreno y Sito (2019), Muñoz (2017), Nieto (2018), Ortiz (2011), Palacios (2018), Parra (2018), Pérez y Roa (2010), Rojas y Linares (2018), Silva y Uribe (2019), Suárez (2018), Suárez, Vélez y Londoño (2019), Úsuga, Palacios y Galvis (2018), Vargas (2018), Yela (2016) y Zamudio (2019).

al aprendizaje de habilidades y destrezas para codificar y decodificar diferentes tipos de texto, destrezas aparentemente universales, abstractas, neutras y homogéneas que son transferibles a cualquier situación.

En oposición a este modelo autónomo, *New Literacy Studies* proponen un modelo ideológico de la lectura y la escritura, que los trabajos recopilados retoman.

Los diversos usos del lenguaje, las necesidades sociales y las realidades culturales o contextos donde ocurren las prácticas y los eventos letrados se ajustan mucho mejor dentro del modelo ideológico (...) una visión (...) que defiende que estas varían de un contexto a otro. (Vargas, 2018, p. 158).

Esto significa que leer y escribir son ante todo prácticas socioculturales, particulares, diversas, múltiples e históricas. En este orden de ideas, definen *New Literacy Studies* como aquella tradición cuyos autores: *“representan un cambio en la comprensión sobre el abordaje y la adquisición de las prácticas letradas en contextos culturales específicos, en oposición a modelos cognitivos dominantes, de carácter más experimental e individualista”* (Moreno y Sito, 2019, p. 219).

En cuanto a su traducción al español, la forma más usual es la empleada por Virginia Zavala y Daniel Cassany como Nuevos Estudios de Literacidad (NEL); sin embargo, dentro del conocimiento producido en Colombia hay dos documentos que lo definen de manera diferente, entre ellos el construido por Moreno y Sito (2019) que lo nombran Nuevos Estudios de Literacidades: *“usamos el concepto en plural para destacar las diferentes prácticas sociales, históricas y culturales que involucran la literacidad como actividad”* (p. 221) y Vargas (2018) que lo traduce como Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NECE): pues para él traducir *literacy* como cultura escrita *“refleja el cambio epistemológico que supone su descripción y análisis”* (p. 159), además porque para Vargas (2018) el término literacidad se torna demasiado dependiente del inglés.

En este orden de ideas, para los documentos analizados, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), Nuevos Estudios de Literacidades (NELS) o Nuevos Estudios de Cultura

Escrita (NECE), se entienden como una tradición donde la lectura y la escritura se conciben como actividades situadas que implican un uso, un hacer con unos propósitos sociales; como prácticas que no pueden separarse de lo que las personas hacen, cómo, cuándo, dónde, con quiénes y bajo qué condiciones.

Avancemos al segundo planteamiento. Para ello, haciendo referencia a autores como: Daniel Cassany, Virginia Zavala, Brian Street, Alfonso Vargas, David Londoño, Nancy Hornberger, Ángela Kleiman, Terezinha Maher, Vera Masagao, el conocimiento producido en Colombia desarrolla de manera específica el concepto de literacidad (Aponzá, 2019; Bejarano, León y Páez, 2014; Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016; Campos, 2010; Cardona y Salgado, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; González y Londoño, 2019; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Mora, 2011; Moreno y Silgado, 2019; Moreno y Sito, 2019; Nieto, 2018; Palacios, 2018; Suárez, Vélez y Londoño, 2019; Vargas, 2018; y Yela, 2016).

“Tenemos que cambiar de paradigma respecto a cómo hablamos de la interpretación y producción de textos, dejando de hablar sobre lecto-escritura para discutir la idea de literacidad” (Mora, 2011, p. 3). *“La literacidad, entendida como práctica social que se desarrolla en cualquier espacio o momento de la vida, refleja las costumbres, tradiciones o rutinas que se adoptan debido al contexto situacional”* (Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016, p. 273). *“Una práctica amplia, con objetivos culturales y sociales, organizados por instituciones”* (Nieto, 2018, p. 53). *“Entenderla como un hacer con las palabras en el seno de la sociedad”* (Moreno y Salgado, 2019, p. 134).

De este modo, el conocimiento que se produce en Colombia, asume que el concepto de literacidad incluye tanto lo observable de la lectura y la escritura y lo inobservable como los sujetos, objetos, valores, destrezas, representaciones, identidades, intencionalidades, roles, actitudes, tradiciones y conocimientos. En este sentido, la literacidad remite a una mirada amplia que va más allá del texto como unidad de análisis, para centrarse en las diferentes prácticas sociales de la lectura y la escritura. A propósito de las diferentes prácticas, Cardona y Salgado (2018); Gamboa, Muñoz y Vargas (2016); Moreno y Sito (2019); Moreno y Silgado (2019) y Vargas (2018) recurriendo a autores como David Barton

y Mary Hamilton, Roz Ivanic y Wendy Moss, hacen referencia a prácticas vernáculas o autogeneradas y a prácticas hegemónicas o dominantes.

Asimismo, para definir literacidad, Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno (2016) y Vargas (2018) conceptualizan su objeto de estudio que en este caso son: las prácticas letradas, los eventos letrados y las comunidades discursivas o de práctica. A su vez, Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) plantea la existencia de otros conceptos más específicos que se derivan de la palabra literacidad como: literacidad electrónica, literacidad crítica, multiliteracidad, biliteracidad y literacidad multicultural.

En cuanto a la tercera idea identificada (los alcances de emplear conceptos como cultura escrita y prácticas sociales), los documentos que retoman esta tradición se apoyan en tales términos, pero sin explicitar que estos pertenecen a esta tradición de los Nuevos Estudios de Literacidad (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Amaya y Pinzón, 2015; Arenas, 2015; Arias, 2015; Benavidez y Urrea, 2017; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Lara, 2018; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; MEN, 2011; Muñoz, 2017; Ortiz, 2011; Pérez y Roa, 2010; Rojas y Linares, 2018; Silva y Uribe, 2019; Suárez, 2018; Zamudio, 2019).

Para abordar el concepto de cultura escrita, citan en mayor medida a Judith Kalman y en un grado menor a Margaret Meek. Por cultura escrita comprenden: *“Las distintas prácticas del lenguaje que les permitan a los estudiantes reconocerse como individuos conscientes, inmersos en condiciones sociales, culturales y políticas específicas, que interpretan y configuran su realidad de manera crítica a partir del uso del lenguaje escrito”* (Zamudio, 2019, p. 40); es decir, la omnipresencia de lo escrito en la vida cotidiana, que agrupa formas heterogéneas, construcciones múltiples, diversas tradiciones discursivas, dimensiones históricas, contextos de uso, interacciones y los propios saberes.

Entre tanto, para definir prácticas sociales citan a Virginia Zavala, Judith Kalman y Elsie Rockwell. *“Las prácticas tienen unos propósitos sociales en el marco de una comunidad, que implican unas interacciones interpersonales, unas mediaciones culturales,*

unos géneros particulares y unos espacios y tiempos de circulación” (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 27). “Su construcción es social, toda vez que obedece a dinámicas y fuerzas complejas de la sociedad que no se reducen solamente a lo lingüístico” (Ortiz, 2011, p. 72). Por consiguiente, definen las prácticas como acciones situadas en el tiempo y el espacio, como actividades donde se lee y se escribe en el marco de propósitos sociales específicos, como acciones que permiten las relaciones con otros sujetos y con las instituciones.

Finalmente, frente a esta tradición cabe resaltar que algunos de los documentos relevados y analizados manifiestan que los Nuevos Estudios de literacidad son una tradición muy poco conocida en Colombia. Así lo expresa directamente Vargas (2018): “*Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NECE) son un enfoque poco explorado en la comunidad educativa de nuestro país*” (p. 154) o Moreno y Sito (2019): “*Es un campo muy fructífero en diferentes latitudes, pero todavía muy tímido en Colombia*” (p. 221) o Gamboa, Muñoz y Vargas (2016): “*En el contexto local, el concepto de literacidad resulta novedoso, a pesar de su emergencia en el contexto internacional, especialmente en los países de habla inglesa desde hace más de tres décadas*” (p. 57).

Para dar cuenta de las anteriores ideas, el conocimiento que se construye en Colombia desde la tradición *New Literacy Studies*, citan los siguientes autores:

Tabla 10: Autores y documentos citados desde la tradición: *New Literacy Studies*

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Judith Kalman	61% (24/39)	“El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”	12
		“Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”	12
		Saber lo que es letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic	2
		“Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”	2
		Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América latina (compilación hecha en compañía de Brian Street).	1
		Escribir en la plaza	1

		Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital (coescrito con Michele Knobel)	1
		“¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas”	1
		La importancia del contexto en la alfabetización”	1
Daniel Cassany	46% (18/39)	Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea	13
		Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura	9
		Prácticas letradas contemporáneas	4
		“Aproximación a la literacidad crítica” (coescrito con Josep Castellá)	3
		“Literacidad crítica, leer y escribir la ideología”	2
		“Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”	1
Virginia Zavala	38% (15/39)	“La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”	9
		(Des) encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos	5
		“¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”	3
Brian Street	26 % (10/ 39)	Literacy in theory and practice	5
		Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education	3
		“The new literacy studies”	2
		“Los Nuevos Estudios de literacidad”	2
		“Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir”.	2
		“What's New in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory a practice”	1
		Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research (coescrito con Shirley Heath)	1
David Barton y Mary Hamilton	18% (7/39)	Situated Literacies. Reading and Writing in Context (coescrito con Roz Ivanic)	3
		“Literacy practices”	2
		“La literacidad entendida como práctica social”	2
		Local Literacies. Reading and Writting in one Community	2
Margaret Meek	18% (7/39)	En torno a la cultura escrita	7
James Gee	16% (6/39)	“New Literacy Studies”	2
		“Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a Way with words”	2
		The New Literacy Studies: from “Socially Situated” to the Work of the Social	1
		La ideología de los discursos. Lingüística social y alfabetización.	1
Alfonso Vargas	15% (6/39)	“Literacidad crítica y literacidades digitales ¿una relación necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)”	5
		“Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia”	2
Gunther Kress	13% (5/39)	Literacy in the New Media Age y Multimodal Discourse	3
		The Modes and Media of Contemporary Communication (cescrito con Van Leuwen)	3

		Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication y Multimodal Literacy (coescrito con Carey Jewitt)	1
David Londoño	10% (4/39)	“Jóvenes y literacidad: un análisis sociolingüístico”	3
		“Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la institución universitaria de Envigado”	1
		“De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte”	1
Shirley Heath	8% (3/39)	Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms	
		What no bedtime story means: narrative skills at home and school”.	
David Barton	5% (2/39)	Literacy. An Introduction to The Ecology of Written Language	1
		“Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students”	1
Elsie Rockwell	5 % (2/39)	“Los usos magisteriales de la lengua escrita”	1
		“La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”	1
Jennifer Rowsell	5% (2/39)	The Routledge Handbook of Literacy Studies (coescrito con Kate Pahl)	1
		“Boys’ hidden literacies: The critical need for the visual” (coescrito Maureen Kendrick)	1
Mary Hamilton	3% (1/39)	Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice	1
Roz Ivanic y Wendy Moss	3% (1/39)	“La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación”.	1
Sylvia Scribner y Michael Cole	3% (1/39)	“Desempaquetando la literacidad”	1
Nancy Hornberger	3% (1/39)	Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilingüe”	1
Ángela Kleiman	3% (1/39)	“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”	1
Terezinha Maher	3% (1/39)	“Educação do Entorno para a Interculturalidade eo Plurilinguismo”.	1
Vera Masagão	3% (1/39)	El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas	1

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar vale la pena resaltar que la gran mayoría de los autores citados por el conocimiento construido en Colombia son los clásicos dentro de la tradición *New Literacy Studies* y esto obedece a que tal producción se rige por las normas APA, las cuales sugieren que siempre que se pueda recurrir a la fuente original se debe hacer, para así evitar realizar citas de citas. En segundo lugar, llama la atención que los tres autores más referenciados de

esta tradición escriben usualmente en español: Judith Kalman de México, Daniel Cassany de España y Virginia Zavala de Perú, lo que sorprende puesto que la mayor cantidad de conocimiento sobre *New Literacy Studies* se realiza en inglés.

Tenemos también, que muchas de las referencias que se hacen de los autores clásicos es en español, lo cual es posible gracias a dos libros que compilan trabajos pioneros de este campo: el primero es el coordinado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames titulado: *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* en el cual se encuentran traducciones de los trabajos de Brian Street, Gunther Krees, Nancy Hornberger. Y el segundo es el dirigido por Judith Kalman y Brian Street titulado: *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* en el que se presentan en español textos clásicos de autores como: James Paul Gee, Sylvia Scribner, Michael Cole, David Barton, Mary Hamilton, Sherley Brice Heath, Roz Ivanic y Wendy Moss.

Esto significa que en Colombia a pesar de que se recurre a fuentes primarias, se privilegia aquellas que se encuentran en nuestro idioma, ya sea porque fueron escritas directamente en español como lo producido por Cassany, Kalman o Zavala o porque han sido traducidas tanto del inglés como los desarrollos de Street, Barton, Hamilton, Mee, Gee, Kress, Heath, Ivanic, Scribner, Cole; o del portugués como los trabajos de Hornberger, Kleiman o Masagão.

De otro lado, señalamos la posibilidad de que un autor pueda inscribirse simultáneamente en dos o más tradiciones, como es el caso de Daniel Cassany que lo relacionamos en la tradición didáctica y en esta de los *New Literacy Studies*. Efectivamente, Cassany es un autor que desde los años noventa viene produciendo conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura y eso lo hace que sea considerado un didacta, pero también en las últimas décadas viene produciendo conocimiento sobre literacidad con vertientes como: literacidad electrónica y literacidad crítica lo que permite que algunas de sus producciones estén soportadas desde *New literacy Studies*.

Finalmente, vale la pena resaltar dentro de los autores citados los colombianos: David Alberto Londoño Vásquez y Alfonso Vargas Franco. Estos dos investigadores visibilizan

esta tradición a partir de sus producciones. En el caso de David Alberto Londoño ha producido en esta última década, más de 10 documentos entre artículos, capítulos de libro, libros, sobre literacidad tanto en la educación básica como en la superior. Por su parte, el profesor Alfonso Vargas ha publicado alrededor de ocho trabajos fundamentado en los *New Literacy Studies*. Por tanto, los trabajos de Londoño y Vargas son antecedentes importantes en el país.

5.1.3. Producción basada en la tradición: leer y escribir en las asignaturas

Otra tradición a la cual recurre 35 de 113 documentos³⁶ para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, es aquella que reflexiona sobre estas en las distintas asignaturas. En el análisis realizado a dicho corpus, identificamos tres postulados propios de esta tradición: la lectura y la escritura como saberes que se enseñan en todas las áreas y en los distintos niveles; como poderosos instrumentos para transformar el pensamiento; y como herramientas para el aprendizaje de los contenidos propios de cada una de las disciplinas.

En primer lugar, tal construcción de conocimiento, -apoyándose en autores como Charles Bazerman, Neus Sanmartí, Liliana Tolchinsky y en directrices estatales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)- postula que la lectura y la escritura son asuntos de todas las áreas y de los distintos niveles; ahora bien, aclaran que este planteamiento *“no significa que los docentes de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática, tampoco se trata de reducir esta*

³⁶ Los documentos analizados que recurren a la tradición leer y escribir en las asignaturas para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aragón (2010), Astaiza (2017), Avendaño (2016), Bejarano, León y Páez (2014), Boláñez (2017), Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno (2016), Camargo y Martínez (2011), Carvajal (2018), Castaño (2014), Chaverra, Calle y Hurtado (2019), Cubillos (2016), Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018), Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez (2019), Guzmán (2019), Guzmán, Arce y Valera (2010), Herrera y Avella (2019), Isaza y Castaño (2010), Mayor (2018), MEN (2011), MEN (2013), Mora (2011), Nieto (2018), Ortiz (2011), Peña y Castellano (2015), Pérez y Roa (2010), Pérez, Zuluaga, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010), Piñeros, Orjuela y Torres (2018), Quintero y Embachí (2017), Rincón (2012), Roa (2013), Sánchez (2014), SED (2014), SED (2015) y Vargas (2018).

propuesta a una cruzada por la ortografía” (Isaza y Castaño, 2014, p. 25). De lo que se trata es de comprender que cada área tiene sus géneros discursivos particulares para construir, registrar y poner en circulación sus saberes, los cuales, cada uno de los y las docentes responsables de dicha materia, debe enseñar de manera explícita a los y las estudiantes.

“La lectura y la escritura son acciones centrales y transversales a todas las áreas de conocimiento y de los contenidos formativos que se imparten en los distintos niveles de formación” (Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez, 2018, p. 4). *“No podemos dejar de lado que la lengua escrita atraviesa gran parte de las actividades escolares de todas las áreas”* (Rincón, 2012, p. 51). *“Creemos, que todas las asignaturas agencian y propician el aprendizaje de sus contenidos disciplinares mediante estrategias de construcción de sentido que, por lo general, operan a través de la lectura y la escritura”* (Aragón, 2010, p. 23). *“El valor de la escritura como herramienta para aprender, para comunicarse, para relacionarse con el mundo no es exclusivo de una sola área”* (Castaño, 2014, p. 12). *“La idea de que los docentes de matemáticas, biología, física o incluso educación física no enseñan (o no tienen la obligación de enseñar) a leer o escribir es cada día más obsoleta”* (Mora, 2011, p. 14).

En ese sentido, el conocimiento construido considera que no existe una sola materia llámese esta Lenguaje, Lengua Castellana o Español y Literatura, ni un solo nivel ya sea educación primaria, secundaria o universitaria que sean los encargados de enseñar habilidades supuestamente universales para leer y escribir, transferibles luego a cualquier otra disciplina. De lo que se trata, según el corpus documental analizado es de que, cada uno de los docentes se asuma como responsables de enseñar las prácticas académicas lectoras y escritoras de las asignaturas que orientan.

El segundo postulado identificado consiste en señalar que la lectura y la escritura son instrumentos para aprender y pensar. Para ello, el conocimiento construido se apoya específicamente en autores como Marlene Scardamalia y Carl Bereiter. Esto afirman con respecto a la escritura: *“Es una forma de estructuración del pensamiento, que lo devuelve modificado”* (Piñeros, Orjuela y Torres, 2018, p. 178). *“Función transformadora que ejerce en la cognición del sujeto”* (Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez, 2018, p. 9). *“La escritura es un instrumento poderoso pues ayuda a pensar, a tomar distancia de aquello que está*

tratando de comprender y producir (...) una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Castaño, 2014, p. 25). *“El lenguaje escrito no es un instrumento para expresar las ideas sino que aprendiendo a expresarlas es como estas se van construyendo”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 22). En tanto frente a la lectura sostienen que: *“Es uno de los principales medios a través de los cuales niños, niñas y jóvenes aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad y el mundo”* (Sánchez, 2014, p. 25).

No obstante, Castaño (2014) aclara que esa función transformadora del pensamiento, no se da de manera automática, no resulta del hecho mismo de leer y escribir; sino que tal función se alcanza o no dependiendo del tipo de prácticas en las que participan los y las estudiantes. En síntesis, el conocimiento producido en el país, se apoya en la tradición de leer y escribir en las asignaturas, para sostener que la lectura y la escritura podrían aprovecharse en la escuela como herramientas que permiten la reestructuración, la construcción y el desarrollo del pensamiento; para que avancen de decir el conocimiento (ideas que ya están listas en la mente) a transformarlo (apropiación de saberes luego de un proceso de producción, reflexión y análisis).

Y el tercer presupuesto identificado en el conocimiento producido en Colombia es aquel que plantea -con ayuda de autores como Paula Carlino, Montserrat Castelló, Gordon Wells, Giovanni Parodi, Delia Lerner, Beatriz Aisenberg, Ana Espinoza, Stella Serrano y Mariana Miras - que al tiempo que la lectura y la escritura en las disciplinas son herramientas para el aprendizaje de contenidos específicos, también se convierten en objeto de estudio en cada una de ellas. *“Esto implicaría tanto aprender sobre la escritura o a escribir, como aprender con la escritura o sobre lo que se escribe”* (Roa, 2013, 84). *“Se puede utilizar la lengua escrita para aprender sobre una disciplina, a la vez que se aprende a escribir cada vez mejor”* (Guzmán, Arce y Valera, 2010, p. 32). *“Enseñar a comprender y producir los discursos en una disciplina es enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias”* (Castaño, 2014, p. 12).

En síntesis, de acuerdo a lo que se produce en el país, no se puede separar el aprendizaje de una disciplina, del aprendizaje de los discursos a través de los cuales esa área

del conocimiento se expresa. En esta dirección, la mejor ocasión para aprender a leer y escribir coincide con la situación de leer y escribir para aprender.

Específicamente, el conocimiento construido en Colombia desde la tradición: leer y escribir en las asignaturas, se apoyan en las siguientes fuentes y autores que ilustra la Tabla 11:

Tabla 11: Autores y documentos citados desde: leer y escribir en las asignaturas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Paula Carlino	46% (16/35)	Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica	6
		“La escritura en la investigación”	3
		“Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad”	3
		Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”	3
		“Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina”,	2
		“Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”	2
		La lectura y la escritura: un problema de todos/as –(libro coordinado con Silvia Martínez)	2
		“Alfabetización académica diez años después”,	1
		“Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo”.	1
SED	23% (8/35)	Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana.	1
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.	1
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo.	3
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo.	1
		Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo.	1
		Leer, escribir y hablar en el aula: Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo	1
Liliana Tolchinsky	23% (8/35)	Escribir y leer a través del currículum (coescrito con Rosa Simó)	5
		La escritura académica a través de las disciplinas	1
		“Usar la lengua en la escuela”,	1
MEN	17% (6/35)	Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes.	2
		Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes.	2
		Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media.	1
		Leer para comprender, escribir para transformar.	1

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter	17% (6/35)	“Dos modelos explicativos de la composición escrita”	6
Neus Sanmartí	14% (5/35)	“Aprender lengua en todas las áreas”	4
		“Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias”	1
		“Hablar, leer y escribir para aprender ciencia”	1
Charles Bazarman	11% (4/35)	Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia (libro escrito en coautoría)	2
		Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science	2
Montserrat Castelló	11% (3/35)	“Aprender a escribir textos académicos ¿copistas, escribas, compiladores, escritores?”	2
		Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias	1
Gordon Wells	6% (2/35)	Talk about text: where literacy is larned and taught”	2
Giovanni Parodi	6% (2/35)	“Géneros académicos y géneros profesionales: delimitaciones y puntos de encuentro en el corpus PUCV 2006”	2
Stella Serrano	6% (2/35)	“La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”.	2
Mariana Miras	6% (2/35)	“La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”	2
Delia Lerner	6% (2/35)	“Tensiones de la escritura en el contexto escolar: análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos” (coescrito con Karina Benchimol y Alina Larramendy)	1
		“La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: aproximaciones desde una investigación didáctica” (Coescrito con Alina Larramendy y Liliana Cohen)	1
		“La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. Una investigación en didácticas específicas” (coescrito con Ana Espinoza y Beatriz Aisenberg)	1
Beatriz Aisenberg	6% (2/35)	“Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia”	1
		Usos de la escritura en la enseñanza de la historia”	1
Ana Espinoza	3% (1/35)	La especificidad de las situaciones de lectura en naturales	1

Fuente: elaboración propia

En este caso, el conocimiento producido en Colombia, al igual que en las anteriores tradiciones, para atender a las Normas APA, recurre a fuentes primarias. También vale la pena destacar la gran acogida que tiene las ideas de la argentina Paula Carlino, en tanto que, casi la mitad del conocimiento que plantea la idea de leer y escribir en las asignaturas, la menciona. Sin embargo, no es extraño que, para producir conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las asignaturas se cite a Carlino, en tanto que, cuenta con una

trayectoria de 20 años en el campo, ha publicado sobre el tema más de 100 trabajos entre libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias; y ha hecho en diversas ocasiones colaboraciones internacionales, entre ellas con Charles Bazarman.

Asimismo, hay que destacar como los documentos emitidos por instituciones estatales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), aportan en dos vías: de un lado se convierten en referentes directos para la producción de conocimiento ya que estos fueron citados en 14 documentos; y de otro, al apoyarse en autores como Paula Carlino, Liliana Tolchinsky, Neus Sanmartí, Charles Bazarman y Mariana Miras, hacen que estos sean cada vez más conocidos en el país.

Consideramos pertinente indicar que, así como algunas obras de Daniel Cassany pueden inscribirse en una tradición y otras producciones en otras, con Delia Lerner sucede algo similar: las producciones que realizó en la década de los noventa y principios de los dos mil sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en general, las asociamos con obras que hacen parte de la tradición didáctica, mientras que aquellas producciones más recientes que hacen referencia directamente a la enseñanza de la lectura y la escritura en ciencias naturales o sociales, las enmarcamos dentro de la tradición leer y escribir en las asignaturas. Por tanto, de acuerdo con los textos que se citen de Lerner, decimos que pertenecen a una u otra tradición.

Por último, llama la atención cómo otras autoras con las cuales Delia Lerner en la última década ha conformado un equipo inter didáctico en el campo de la lectura y la escritura en las áreas de las ciencias sociales y naturales como Beatriz Aisenberg y Ana Espinoza, en Colombia son poco conocidas, ya que solo fueron mencionadas en dos documentos.

5.1.4. Producción basada en la tradición: Socio-histórico-cultural

29 de 113 documentos relevados hacen referencia a Vygotsky o estudiosos de su teoría, para plantear la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas³⁷. De manera específica, recurren a esta tradición para postular que el aprendizaje es una construcción histórica, social y cultural (Aguirre y Quintero, 2014; Aponzá, 2019; Balmaceda, 2018; García y Guzmán, 2016; Isaza y Castaño, 2010; Lozano, 2014; Mape, Urrego y Yossa, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019; Muñoz, 2017; Parra, 2018; Pérez y Roa, 2010; Rodríguez, 2016; Romero y Rúa, 2019; Rubio, 2017 y Velásquez, 2017).

Es histórica en tanto: *“se apoya de un método genético que indica que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia”* (Aponzá, 2019, p. 23). Es social porque: *“deja de lado la idea de considerar al aprendizaje como una actividad individual para convertirla en una actividad fundamentalmente social”* (Rodríguez, 2016, p. 29). Y es cultural ya que: *“Es la cultura la que proporciona a los integrantes de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno social y también el físico”* (Matilla, 2014, p. 51).

Estos mismos conceptos, los usan para definir la lectura y la escritura. Sostienen que las prácticas de lectura y escritura son históricas en cuanto son producto tanto de la historia de la humanidad (filogenia), como de la historia individual (ontogenia); son sociales en la medida que se construyen en la interacción con otras personas; y son culturales porque no se

³⁷ Los documentos analizados que recurren a la tradición vygotskyana para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguirre y Quintero, 2014; Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Aponzá, 2019; Arenas, 2015; Balmaceda, 2018; Cardona y Salgado, 2018; García y Guzmán, 2016; Gómez y Obando, 2018; Isaza y Castaño, 2010; Lozano, (2017; Mantilla, 2014; Mape, Urrego y Yossa, 2017; Martínez, 2012; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019; MEN, 2011; Muñoz, 2017; Noriega, 2015; Ordóñez, 2018; Parra, 2018; Pérez y Roa, 2010; Quintero y Embachí, 2017; Rodríguez, 2016; Romero y Rúa, 2019; Rubio, 2017; SED, 2014; Soto, 2014; Velásquez, 2017 y Yela, 2016).

producen solo desde un plano natural y biológico, sino que sucede fundamentalmente en el marco de la cultura.

De igual modo, algunos documentos remiten a la tradición socio histórico cultural de Vygotsky para explicar concretamente cómo ocurre el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos (Mape, Urrego y Yossa, 2017; Martínez, 2012; Rubio, 2017 y Soto, 2014). *“El principio constructor de las funciones superiores se da de manera extrínseca, es decir, estas se desarrollan a través de las relaciones interpersonales”* (Rubio, 2017, p. 44); *“para luego ser interiorizado y apropiado por el individuo, por medio del proceso conocido como intrapsicológico, el cual consiste en un proceso de funciones internas que se desarrollan de manera gradual y prolongada como proceso evolutivo”* (Soto, 2014, p. 40).

Según esto, el aprendizaje se da a través de dos operaciones: una operación intersubjetiva o interpsicológica que sucede a nivel social como resultado de la relación con otros; y una operación intrasubjetiva o intrapsicológica la cual se da a nivel interno como producto de un proceso de internalización. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura sucede primero con otros a nivel social y luego a nivel individual; esto es, es un proceso que se da desde afuera hacia adentro.

A su vez, parte del conocimiento construido en Colombia se refiere a esta tradición vygotskyana para retomar conceptos concretos como: la tríada lenguaje-cultura-pensamiento, procesos psicológicos superiores, Zona de Desarrollo Próximo, Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Potencial, herramienta, mediación, andamiaje, trabajo cooperativo, contexto, saberes previos, docente como mediador o mediadora (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Cardona y Salgado, 2018; García y Guzmán, 2016; Gómez y Obando, 2016; Lozano, 2014; Mantilla, 2014; Muñoz, 2017; Noriega, 2015; Quintero y Embachí, 2017; Romero y Rúas, 2019; Rubio, 2017; Soto, 2014; Yela, 2016). De esta forma, fundamentan la naturaleza social y cultural de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para plantear lo anterior, el conocimiento construido en Colombia, retoma las siguientes fuentes, que se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12: Autores y documentos citados desde la tradición: socio-histórico-cultural

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Lev Vygotsky	79% (23/29)	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores	13
		Pensamiento y lenguaje	12
		Mind in Society	1
Ricardo Baquero	14% (4/29)	Vygotsky y el aprendizaje escolar	4
Bárbara Rogoff	10% (3/29)	Apprenticeship in the thinking: cognitive development in social context.	1
		the cultural nature of human development Rogoff	1
		“Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”	1
Jerome Bruner	7% (2/29)	Acción, pensamiento y lenguaje	1
		Actual minds, possible worlds	1
Carmen Mota y José Villalobos	7% (2/29)	“El aspecto sociocultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana”	2
James Wertsh	3% (1/29)	Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada	1
Elena Bodrova y Deborah Leong	3% (1/29)	Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky	1
Yeta Goodman y Kenneth Goodman	3% (1/29)	“Vygotsky in a whole language perspective”	1
Ana Chaves	3% (1/29)	Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky”	1
Beatriz Carrera y Clemen Mazzarella	3% (1/29)	“Vygotsky: enfoque sociocultural”	1
Cristina Erausquin	3% (1/29)	“Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural”	1
Luis Moll (1993)	3% (1/29)	Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación	1
Berta Braslavsky (1992)	3% (1/29)	“Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial”	

Fuente: elaboración propia.

Como es de esperarse, para desarrollar una mirada de la lectura y la escritura como prácticas desde la tradición socio – histórica – cultural, el conocimiento construido en Colombia retoma principalmente al autor que la formuló, que en este caso es Lev Vygotsky. Los demás autores que se mencionan, retoman a su vez los planteamientos vygotskyanos.

De hecho esto ocurre, porque muchas de sus obras no han sido publicadas y muy pocas han sido traducidas al español; de ahí que haya autores que se especialicen en el pensamiento de Vygotsky y sean estos especialistas a los que el conocimiento producido en Colombia recurren como: los estadounidenses Bárbara Rogoff, James Wertsch, Deborah Leong, Jerome Bruner, Yetta Goodman, Kenneth Goodman y Luis C. Moll (Este último nació en Puerto Rico pero trabajo como profesor en la Universidad de Arizona); los argentinos Ricardo Baquero, Berta Braslavsky y Cristina Erausquin; los venezolanos Carmen Mota, José Villalobos, Beatriz Carrera y Clemen Mazzarella; y la costarricense Ana Chaves.

5.1.5. Producción basada en la tradición: Discurso y dialogicidad

Encontramos que 24 de 113 documentos³⁸ construyen conocimiento sobre la lectura y la escritura como prácticas, recurriendo a planteamientos del denominado círculo de Bajtín. En primera instancia, Parra (2018), Pérez y Roa (2010) y Vanegas (2010) se apoyan directamente en Mijaíl Bajtín para plantear que el lenguaje y, por ende, la lectura y la escritura, se deben entender desde una mirada trans-lingüística. *“Las nociones de lectura y escritura desde el sólo plano lingüístico limitan sus alcances al dejar por fuera variaciones y modulaciones que orquestan la multiplicidad de tonos”* (Vanegas, 2010, p. 105). *“Concebir al lenguaje no como un sistema de categorías gramaticales sino como un entramado saturado ideológicamente y cargado de concepción de mundo”* (Vanegas, 2010, p. 108).

En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura no se aprende por segmentos, sino a través de la manipulación directa del todo, que desde esta tradición son los

³⁸ Los documentos analizados que recurren a la tradición bajtiniana para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García (2010), Aponzá (2019), Benavidez y Urrea (2017), Betancur, Vásquez y Vanegas (2018), Camargo y Martínez (2018), Camelo, Dausen y Hurtado (2018), Cardona y Salgado (2018), Doria y Galindo (2019), Gómez y Obando (2016), Guerra y Pinzón (2014), Jiménez, León y Sánchez (2017), Mantilla (2014), Marín y Aguirre (2010), Martínez (2012), Parra (2018), Parra, Sánchez y Villamil (2015), Pérez y Roa (2010), Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010), Quintero (2015), Úsuga, Palacio y Galvis (2010), Vanegas (2010), Vargas y Bermúdez (2013), Velásquez (2017) y Yela (2016).

discursos que se tejen en la sociedad. *“Se aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que se participa”* (Pérez y Roa, p. 26)”. En este orden de ideas, una concepción trans-lingüística es aquella que va más allá de lo lingüístico, de una mirada estructuralista, como una en donde leer y escribir no se reduce solo a unos conocimientos gramaticales, a la lengua o a la palabra; sino donde se entienden desde un entramado cuya naturaleza es social, cargado de ideologías, concepciones de mundo, relaciones de poder, valoraciones e identidades.

Asimismo, Doria y Galindo (2019), Mantilla (2014), Martínez (2012), Parra, Sánchez y Villamil (2015) y Vanegas (2010) recurren a autores como Mijaíl Bajtín, a Javier Marrero y María Luz Rodríguez quienes interpretan los postulados bajtinianos y a otros autores que en sus trabajos citan a Bajtín como Mauricio Pérez Abril y Jaime Amaya, para postular que la lectura y la escritura son actividades dialógicas.

Lo que el sujeto es en su estructura de pensamiento está mediado por los discursos que ya pertenecen a su círculo social, y la única forma de generar un aporte a lo que ya piensa es por medio de la elaboración de nuevas ideas, a través del diálogo también con los otros y con su propio pensamiento. (Mantilla, 2014, p. 51).

“Los textos están llenos de discurso ajeno, es decir discurso en el discurso, enunciado dentro del enunciado, pero además, discurso sobre otro discurso y enunciados acerca de otros enunciados” (Vanegas, 2010, p. 104-105). En esta dirección, el conocimiento construido en Colombia, entiende la lectura y la escritura como prácticas polifónicas, llenas de discursos de otros, de enunciados anteriores, como actividades que permiten construir nuevos discursos a partir de aquellos que le precedieron.

De la misma manera, parte del conocimiento que se construye a nivel nacional, propone asumir la lectura y la escritura como prácticas discursivas (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aponzá, 2019; Benavidez y Urrea, 2017; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Camargo y Martínez, 2011; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cardona y Salgado, 2018;

Jiménez, León y Sánchez, 2017; Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010; Pérez y Roa, 2010; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018 y Vargas y Bermúdez, 2013).

Desde que nacemos, nos vinculamos a prácticas culturales en el grupo social, o los grupos a los que pertenecemos. En esas prácticas nos apropiamos de modos de pensar y de valorar, conocemos explicaciones y visiones del mundo, y en otras palabras, comenzamos a llenar el mundo de sentido. (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010, p. 14).

Por consiguiente, enseñar a leer y a escribir es enseñar a apropiarse de los diferentes géneros discursivos. *“Aprendemos el lenguaje a través de los géneros, esos enunciados estables de la lengua que son una construcción histórica y social” (Pérez y Roa, 2010, p. 26). “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (Camargo y Martínez, 2011, p. 130). “Los géneros discursivos son construcciones dinámicas que son permanentemente actualizadas y transformadas por los lectores y escritores de acuerdo con los distintos usos, los diversos contextos y los diferentes propósitos” (Jiménez, León y Sánchez, 2017, p. 48).*

Aunque el conocimiento que se produce en Colombia define la lectura y la escritura como prácticas discursivas materializadas en géneros caracterizados por estar estructurados por enunciados relativamente permanentes; Betancur, Vásquez y Vanegas aclaran que: *“Si bien los géneros discursivos son conjuntos estables de enunciados, como lo señala Bajtín (1982), ello no implica que sean estáticos, como esculturas de piedra o estacas sobre la tierra” (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 33).*

Para desarrollar estos planteamientos desde la tradición discursiva y dialógica, el conocimiento que se produce y publica en Colombia entre 2010 y 2019, referencian los siguientes autores y obras, mostrados en la Tabla 13.

Tabla 13: Autores y documentos citados desde la tradición discursiva y dialógica

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Mijaíl Bajtín	83% (20/24)	Estética de la creación verbal	17
		El marxismo y la filosofía del lenguaje (Coescrito con Valentín Voloschinov)	4
		Hacia una filosofía del acto estético (coescrito con Augusto Ponzio)	1
Mauricio Pérez	8% (2/24)	“Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política”	2
Javier Marrero y María Rodríguez	4% (1/24)	Bakhtin y la educación	1
Jaime Amaya	4% (1/24)	El docente de lenguaje.	1

Fuente: Elaboración propia

Esta Tabla nos permite observar que un alto porcentaje de conocimiento que postula la lectura y la escritura como prácticas discursivas y dialógicas, se apoya directamente en el pionero de esta mirada: Mijaíl Bajtín. A su vez, tres documentos lo hacen por medio de una segunda fuente: dos a través de Mauricio Pérez Abril y uno por medio de Jaime Amaya (construcciones que citan a Amaya y Pérez Abril quienes a su vez citan a Bajtín) y un documento más, recurre a autores que explican las bases teóricas de la concepción de lenguaje de Bajtín, como es el caso de los españoles Javier Marrero y María Luz Rodríguez.

5.1.6. Producción basada en la tradición crítica de Freire

De otro lado, 17 de 113 documentos relevados³⁹ se refieren a Freire para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas. Un primer planteamiento que identificamos tiene que ver con la idea de concebir la alfabetización en sentido amplio (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aponzá, 2019;

³⁹ Los documentos analizados que recurren a la tradición freireana para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García (2018), Aponzá (2019), Avendaño (2016), Balmaceda (2018), Cardona y Salgado (2015), Echeverri, Quintero y Cardona (2018), Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), Hurtado y Chaverra (2013), Montoya (2016), Mora (2011), Nieto (2018), Parra (2018), Peña y Castellano (2015), Quintero (2015), SED (2014), Silva y Uribe (2019) y Yela (2016)

Balmaceda, 2018; Cardona y Salgado, 2015; Hurtado y Chaverra, 2013; Montoya, 2016; Nieto, 2018; Peña y Castellano, 2015 y Silva y Uribe, 2019).

“Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido y entrelazado por el conocimiento de la realidad” (Balmaceda, 2018, p. 161). *“Herramientas o mecanismos para la movilización social, la participación ciudadana, la objetivación de saberes propios de una cultura y la construcción del conocimiento colectivo”* (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 29). *“Se trata de leer el contexto, de desarrollar una observación interesada sobre lo que ocurre alrededor; de saber; pensar y actuar”* (Yela, 2016, p. 52). Es decir, ese conocimiento producido en Colombia influenciado por Freire, señala que se enseña a leer y a escribir en la escuela porque son herramientas que posibilitan leer y escribir el mundo; lo que contrasta con la concepción de la lectura y la escritura como aprendizajes técnicos y mecánicos o como meras habilidades cognitivas y comunicativas.

Un segundo planteamiento que logramos identificar inspirado en las ideas freireanas, hace referencia al carácter emancipador que se le puede atribuir a la lectura y la escritura (Aponzá, 2019; Avendaño, 2016; Cardona y Salgado, 2015; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; Hurtado y Chaverra, 2013; Montoya, 2016; Nieto, 2018; Parra, 2018; Peña y Castellano, 2015; SED, 2014 y Yela, 2016). *“Para este educador brasileño la educación tiene un carácter emancipador y su principal elemento es la alfabetización”* (Parra, 2018, p. 32). *“Freire (1989) señala que contra la escuela que reproduce el orden establecido y domestica, se ofrece una educación que rompa la cultura del silencio y permita a los oprimidos tomar conciencia de las causas de su situación”* (Avendaño, 2016, p. 220). *“Visión política de la educación y en su esencia como instrumento de transformación cultural”* (Parra, 2018, p. 31- 32).

Por las citas anteriores, se puede decir que el conocimiento construido que hace referencia a Freire, lo hace para plantear que la lectura y la escritura no son actos neutros; al contrario, son instrumentos emancipadores, poderosas armas de liberación, en la medida que permite darle la voz a los que históricamente han estado subordinados, de generar el empoderamiento de los individuos para realizar transformaciones sociales.

Asimismo, Avendaño (2016), Hurtado y Chaverra (2013), Parra (2018) y Yela (2016) recurren a esta tradición crítica para definir a los maestros y maestras como agentes liberadores. “*Un maestro liberador –no tanto transmisor ni mediador–*” (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 29). “*El maestro debe plantearle problemas significativos y relevantes a los estudiantes para que los resuelva; hace la invitación a que reconozcan los hechos históricos que han generado la desigualdad y los anima para que contribuyan a transformar esa realidad*” (Avendaño, 2016, p. 220).

En este sentido, el conocimiento construido apoyándose también en Henry Giroux, indica que los maestros y maestras están llamados a convertirse en agentes dialógicos, con un proyecto ético político que trascienda una enseñanza de la lectura y la escritura memorística, mecanicista, irreflexiva; profesores y profesoras que hagan de la escuela un lugar donde no se siga reproduciendo la pedagogía de la opresión, sino intelectuales transformativos que le dan vida a una pedagogía de la liberación.

La Tabla 14 muestra la bibliografía en la que los 17 documentos se apoyaron para referirse a esta perspectiva crítica:

Tabla 14: Autores y documentos citados desde la tradición crítica de Freire

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. se referencia
Paulo Freire	100% (17/17)	La importancia de leer y el acto de liberación	9
		Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad (coescrito con Donaldo Macedo-)	6
		Política y educación	2
		Educación como práctica de la libertad 2	2
		Cartas a quien pretende enseñar	
		¿La alfabetización a favor de quién?	1
		La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación	1
		Pedagogía de la autonomía	1
		Pedagogía de la opresión	1
		El grito manso	1
Henry Giroux	24% (4/17)	Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición	3
		Cultural studies, critical pedagogy and the responsibility of intellectuals.	1
		La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna	1

Fuente: Elaboración propia.

Es esperable, que para construir conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas desde las ideas de Paulo Freire, todos citen directamente a este autor. Entre otras porque en Colombia es fácil acceder a sus libros (a través de las bibliotecas universitarias o comprándolos directamente en las librerías) o en versiones digitales (descargándolos de las diferentes bases de datos). De igual manera, es esperable que algunos documentos además de apoyarse en Freire, refuercen los postulados de una pedagogía crítica con otros autores pioneros en ese campo como lo es Henry Giroux.

5.1.7. Producción basada en la tradición: Historia de las prácticas

Otra tradición en la que se sustenta 11 de los 113 documentos producidos en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, es la francófona⁴⁰. En primera instancia detectamos que Betancur, Vásquez y Vanegas (2018) retoman los postulados de Roger Chartier, Pierre Bourdieu y Michel Foucault, para definir precisamente la palabra práctica. *“Pensamiento, acción y uso son, pues, tres elementos que estructuran el concepto de práctica, a través de los cuales es posible y potente situar la lectura y la escritura”* (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 28). Esto es, entienden por práctica como un quehacer que tiene sentido para la vida misma, al tiempo que moviliza el pensamiento, potencia la participación y se inserta en la cultura con unos propósitos particulares.

En segundo lugar, recurren a Michel de Certeau y a Jean Hebrard para proponer una definición de cultura. *“Es, ante todo, artes del hacer que se incorporan y dejan huella en la memoria vital, colectiva e individual (...) desplegar maneras de ser y de estar en el mundo”*

⁴⁰ Los documentos analizados que recurren a la tradición francófona para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Arenas (2015), Balmaceda (2018), Betancur, Vásquez y Vanegas (2018), Castillo y León (2015), Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez (2018), Montoya (2016), Nieto (2018), Ortiz (2011), Pérez y Roa (2010), Pérez y Tabla (2016) y Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010).

(Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 28). Esto significa que por cultura no se refieren a un tipo de conocimiento que tienen las clases elitistas en menosprecio de los saberes populares; o a unos modos de ser masivos que usualmente se caracterizan por ser consumistas, mercantiles y efímeros; o a la posesión de ciertos objetos (libros, obras de arte). En cambio, por cultura se refieren a los comportamientos, las acciones, a las maneras específicas de las personas de vivir y habitar el territorio.

Y en tercera instancia, a través de Roger Chartier, Anne Chartier y Armando Petrucci el conocimiento construido en Colombia postula que, la lectura y la escritura más allá de ser una tecnología, son prácticas que tienen un horizonte histórico que las vincula con procesos sociales y culturales (Arenas, 2015; Balmaceda, 2018; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Castillo y León, 2015; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Montoya, 2016; Nieto, 2018; Ortiz, 2011; Pérez y Roa, 2010; Pérez y Tabla, 2016; y Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010). *“Leer y escribir son actividades culturales situadas en un contexto social que varían de acuerdo con cada época y el lugar o comunidad donde se desarrollan”* (Balmaceda, 2018, p. 162).

Las prácticas sociales de lectura están marcadas por las características de lo que se lee, su materialidad, la procedencia e historia de ese texto, y las maneras de leer, que a su vez están determinadas por el grupo social y la cultura particular. (Pérez y Roa, 2010, p. 38).

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (...) ligadas a la tradición de un grupo social, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con la cultura escrita y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos. (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010, p. 14).

En resumidas cuentas, estos documentos recurren a esta tradición para plantear que: los modos de relacionarnos con la lectura y la escritura dependen de cada cultura; son prácticas que tienen su historia en la medida que están ligadas a las formas como un grupo a través del tiempo se han relacionado con ellas; y cumplen una función social en tanto surgen,

se renuevan y se transforman dependiendo del espacio, el momento y las circunstancias que las enmarcan.

La Tabla 15 muestra que los documentos que están dentro de este 10 % se sustentan en las siguientes fuentes.

Tabla 15: Autores y documentos citados desde la tradición: historia de las prácticas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Roger Chartier	82% (9/11)	Las revoluciones de la cultura escrita	2
		El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación	1
		Prácticas de lectura	1
		“Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico”	1
		El orden de los libros	1
		Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas (coescrito con Anaya, Rosique, Goldin y Saborit)	1
Anne Chartier	18% (2/11)	Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica	2
Anne Chartier y Jean Hebrard	18% (2/11)	“Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia” (coescrito con Jean Hebrard)	2
Pierre Bourdieu	18% (2/11)	Sentido práctico	1
		La distinción. Criterio y bases sociales del gusto	1
Michel de Certeau	18% (2/11)	La invención de lo cotidiano. Artes de hacer	2
		cultura en plural	2
Michel Foucault	9% (1/11)	La arqueología del saber	1
Armando Petrucci	9% (1/11)	La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía	1
Renán Silva	9% (1/11)	“La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”	1

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, todas las referencias que usa el conocimiento construido en Colombia, corresponden a autores pioneros. Solo el colombiano Renán Silva no es un autor clásico de esta tradición francófona, pero este se cita porque publicó en español una conversación entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. Igualmente vale la pena aclarar, que los textos que se

mencionan están escritos en español, ya sea porque fueron plasmados originariamente en este idioma o porque han sido traducidos.

5.1.8. Producción basada en la tradición: Cultura escrita y Cognición

Una última tradición a la que recurre el 3 de las 113 producciones analizadas que producen conocimiento en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, es la desarrollada por David Olson denominada cultura escrita y cognición⁴¹. Primeramente, lo hacen para definir cultura escrita (MEN, 2011; Pérez y Roa, 2010 y Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010). *“Por cultura escrita nos referimos al cúmulo de textos generados por la humanidad (...) al hecho que la vida social, en gran medida, está mediada por textos”* (Pérez y Roa, 2010, p. 27). *“Los grupos sociales pueden describirse sobre la base de las prácticas del lenguaje que los caracterizan. Los modos del habla, los tipos de libros que circulan, las prácticas de lectura, las funciones de la escritura”* (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón 2010, p. 15).

En este orden de ideas, estos tres documentos bajo la influencia de David Olson, entienden por cultura escrita la suma de textos generados por la humanidad desde sistemas de escritura alfabéticos y no alfabéticos que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos; aquellas sociedades en las que circulan textos, se escribe, se lee, se comenta; aquellas donde las personas cotidianamente deben hacer uso de prácticas letradas.

A su vez, un postulado más que fue posible rastrear es aquel que establece una relación entre cultura escrita y cognición. *“Esa cultura escrita no es neutra, incide de modo fuerte en nuestras maneras de pensar, de percibir, de interactuar con el mundo y con los demás”* (Pérez y Roa, 2010, p. 28). De esta manera, se afirma que la inmersión de los habitantes en una sociedad que se mueve desde las lógicas de lo escrito, transforma el

⁴¹ Los documentos analizados que recurren a la tradición Cultura escrita y cognición para postular la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: MEN (2011), Pérez y Roa (2010) y Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010).

intelecto, ya que la estructura del lenguaje escrito va haciendo parte de los modos de ver y nombrar el mundo.

Para desarrollar lo anterior, estos tres documentos, citan las siguientes fuentes que se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16: Autores y documentos citados desde la tradición: Cultura escrita y cognición

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
David Olson	67% (2/3)	El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del pensamiento	2
Mauricio Pérez y Catalina Roa	33% (1/3)	Herramienta para la vida hablar leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.	1

Fuente: elaboración propia

En este caso, dos documentos recurren a la fuente original que es David Olson, mientras uno toma como referencia una fuente secundaria, ya que citan a Mauricio Pérez y Catalina Roa quienes a su vez citan a Olson.

Hasta aquí, nuestros resultados muestran que la producción de conocimiento en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica se nutre simultáneamente de diversas tradiciones (de ahí que los documentos analizados citen al mismo tiempo a autores como Chartier, Hamilton, Olson, Bajtín, Carlino, Vygotsky y Lerner).

En paralelo, mostraremos que el conocimiento producido en el país no solo retoma diferentes tradiciones para conceptualizar la lectura y la escritura como prácticas (Tradición didáctica, Nuevos Estudios de Literacidad, leer y escribir en las asignaturas, Teoría socio histórico cultural, tradición crítica, discursiva y dialógica, historia de las prácticas y cultura escrita y cognición); sino que también plantea la necesidad de retomar elementos de otros enfoques que han configurado un lugar específico en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela como los enfoques: comunicativo, cognitivo, interactivo y psicogenético. Lo

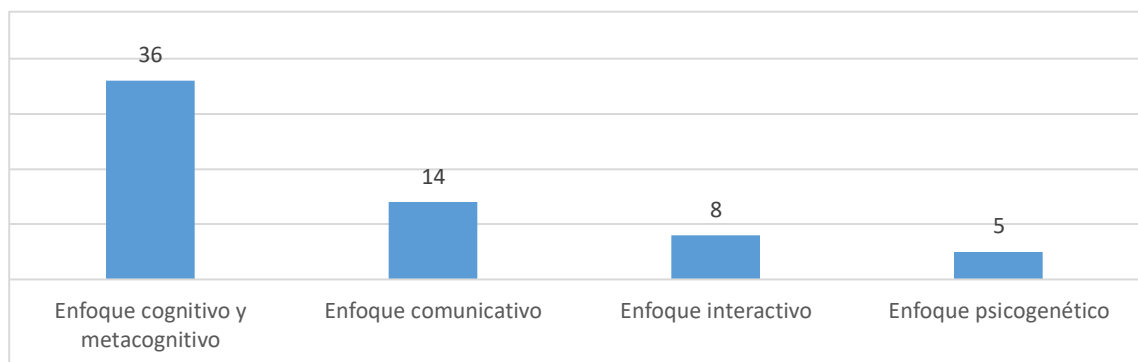
cual es coherente con los planteamientos de Bourdieu (2003), en tanto que un campo se constituye con la confluencia de saberes de diferentes disciplinas.

5.2. Integración de enfoques en la producción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

En esta tesis cuando hablamos de enfoque, nos referimos específicamente a aquellas perspectivas que proponen de manera concreta un determinado modo de enseñanza, con un foco, un énfasis específico (enfoques que se centran en la lectura y la escritura como técnicas de codificación y decodificación; como habilidades comunicativas; como procesos que se desarrollan en la mente de los sujetos....); mientras que, cuando hablamos de tradiciones (apartado 5.1), nos referimos a aquellas corrientes que reflexionan y conceptualizan sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, aunque cada cual desde una óptica diferente. Pues bien, en el anterior capítulo mostramos los postulados que el conocimiento producido en Colombia toma de cada una de las tradiciones identificadas, a continuación, mostraremos los planteamientos que el corpus documental analizado refiere de enfoques como el comunicativo, el cognitivo, el discursivo interactivo y el psicogenético.

Específicamente, encontramos que, 36 de 113 documentos recurren a elementos cognitivos y metacognitivos; 17 se valen de planteamientos tomados de un enfoque comunicativo; 8 se apoyan en ideas que provienen de una mirada discursiva interactiva; y 5 de 113 documentos incorporan teorías psicogenéticas para hablar de la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros escolares. Esta misma información, la presentamos a continuación a través de la Figura 21:

Figura 9: Enfoques que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los elementos que la producción de conocimiento en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas retoma de los enfoques antes dichos: cognitivo y metacognitivo (5.2.1), comunicativo (5.2.2.), discursivo interactivo (5.2.3) y psicogenético (5.2.4).

5.2.1. Integración de postulados cognitivos y metacognitivos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Como ya se mencionó, para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 36 de 113 documentos⁴² recurren ya sea de manera explícita o implícita a planteamientos de un enfoque cognitivo y metacognitivo. Los que lo manifiestan expresamente, advierten de la mano de teóricos como Carl Bereiter, Marlene

⁴² Los documentos analizados que recurren a un enfoque cognitivo para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García (2018), Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018), Astaiza (2017), Avendaño (2016), Bejarano, León y Páez (2014), Cabarcas y Salcedo (2019), Camargo y Martínez (2011), Cardona y Salgado (2018), Castaño (2014), Castillo y León (2015), Chaverra, Calle y Hurtado (2019), Cubillos (2016), Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018), Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez (2018), Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez (2019), Guzmán, Arce y Valera (2010), Herrera y Avella (2019), Isaza y Castaño (2010), Martínez (2012), Mayor (2018), Medina, Rodríguez y Arciniegas (2019), Murillo y Jaramillo (2018), Nieto (2018), Peña y Quintero (2016), Perea, Vergara y Chaverra (2018), Piñeros, Orjuela y Torres (2018), Quintero (2015), Quintero y Embachí (2017), Rincón (2012), Romero y Rúas (2019), Rúa (2013), Sánchez (2014), Soto (2014), Suaza (2017), Vanegas (2010), Velásquez (2017).

Scardamalia, Linda Flower, John Hayes, Nelsy Lacon, la necesidad de enfoques híbridos como el sociocognitivo (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Martínez, 2012; Mayor, 2018); o el sociometacognitivo (Castillo y León, 2015; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Peña y Quintero, 2016).

De acuerdo con conocimiento producido, una mirada sociocognitiva, es aquella que señala que para abordar en la escuela la lectura y la escritura como prácticas sociales, se requiere la incorporación de elementos cognitivos: *“implica tanto una dimensión social como una dimensión cognitiva (...) pero que se conciben siempre desde y a partir de las prácticas sociales y culturales”* (Aguilar, Arroyave y García, 2018, p. 47). En cuanto a la lectura específicamente, así lo plantean: *“Asumir la comprensión lectora como parte de un acto social y cultural”* (Aguilar, Arroyave y García, p. 112). Y en cuanto a la escritura, se afirma que una mirada sociocognitiva *“deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias emplean para resolver las problemáticas a las cuales se ven enfrentados”* (Martínez, 2012, p. 39).

A su vez, una mirada “socio-meta-cognitiva” es aquella que no solo toma elementos cognitivos y sociales como la anterior, sino que además incluye procedimientos metacognitivos. Por ejemplo, una enseñanza de la lectura desde esta hibridación, la conciben así: *“desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias cognitivas y metacognitivas (...) desde una dimensión social y cultural (...) donde los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer”* (Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018, p. 13). *“Mayor apropiación de ese proceso lector y que lo asuman como una práctica consciente que involucra tanto la individualidad, como sus relaciones con el entorno y su cultura”* (Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018, p. 52). Y respecto a la enseñanza de la escritura desde esta mirada híbrida, la conceptualizan como aquella que *“plantea los procesos cognitivos y metacognitivos como factores esenciales para hacer partícipes a los niños en una comunidad escrita (...) regulación de su proceso a partir de la resolución de problemas y toma de decisiones al componer un escrito”* (Peña y Quintero, 2016, p. 204).

En cuanto a aquellos que recurren a elementos de un enfoque cognitivo y metacognitivo de forma implícita, esto es, sin indicar que están trayendo elementos de otra mirada para plantear la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, tenemos los siguientes documentos contruidos por estos autores: Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018), Astaiza (2017), Avendaño (2016), Bejarano, León y Páez (2014), Cabarcas y Salcedo (2019), Camargo y Martínez (2011), Cardona y Salgado (2018), Castaño (2014), Chaverra, Calle y Hurtado (2019), Cubillos (2016), Giraldo, Zúñiga, Londoño y Sánchez (2019), Guzmán, Arce y Valera (2010), Herrera y Avella (2019), Isaza y Castaño (2010), Medina, Rodríguez y Arciniegas (2019), Murillo y Jaramillo (2018), Nieto (2018), Perea, Vergara y Chaverra (2018), Piñeros, Orjuela y Torres (2018), Quintero (2015), Quintero y Embachí (2017), Rincón (2012), Romero y Rúas (2019), Rúa (2013), Sánchez (2014), Soto (2014), Suaza (2017), Vanegas (2010) y Velásquez (2017).

Tal referencia a lo cognitivo o metacognitivo, la hacen a través de autores como: Daniel Cassany, Isabel Solé, Ana Camps, Montserrat Castelló, Rita Flórez, Clemencia Cuervo, Dora Chaverra, María Eugenia Dubois, Teresa Colomer y Juana Marinkovich, con el fin de señalar la necesidad de usar estrategias para participar de manera más efectiva en prácticas. En particular, para la lectura indican que: *“enseñar a leer –y comprender lo leído– exige conocer las llamadas estrategias de comprensión lectora (...). Hay tres estrategias básicas en la comprensión: anticipación, la predicción y la regresión (...). En ese sentido es importante organizar el proceso lector en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer”* (Sánchez, 2014, p. 14). En tanto que, para la escritura sostienen que es necesario trabajar en clase: *“subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión (...) la selección de un tipo de texto, el reconocimiento de un destinatario y la identificación de una intencionalidad comunicativa”* (Peña y Castellano, 2016, p. 194).

De esta forma, este conjunto de documentos, sean o no explícitos en indicar que retoman elementos cognitivos y metacognitivos, conciben -apoyándose en autores como: Daniel Cassany, Ana Camps... que la lectura y la escritura son a la vez prácticas y procesos, por lo que proponen que la comprensión y la producción no solo se evalúa, sino que requiere enseñarse de forma directa.

Por consiguiente, los profesores y profesoras están encargados de ofrecer a los alumnos y alumnas una serie de estrategias cognitivas que, en el caso de la lectura, se dividen en tres momentos: antes, durante y después de leer, con el fin de fortalecer habilidades del pensamiento como la capacidad de inferir, deducir, predecir, concluir, ubicar, registrar y procesar la información. En cuanto a la escritura, proponen una serie de fases o momentos como la planificación, la textualización, la revisión y la edición; además de estrategias metacognitivas como la capacidad para evaluar, monitorear, controlar, autorregular su propio proceso; la habilidad de tomar conciencia de los procesos de lectura o escritura para así irlos cualificando cada vez más.

Sin embargo, el conocimiento construido en el país aclara que no se trata de que tales estrategias se conviertan en el objeto de enseñanza, en lo que consiste es de enseñarlas desde la participación misma en prácticas.

No estamos abogando por una enseñanza de estrategias per se, por la enseñanza de estrategias en sí mismas, sino de conectarlas con situaciones significativas que hagan funcional el aprendizaje de estas estrategias y permitan que el niño entienda las razones por las cuales vale la pena aprender a usarlas” (Izasa y Castaño, 2010, p. 36).

En otras palabras, la enseñanza de la lectura y la escritura no se entienden como aprendizajes universales que se transfieren a cualquier situación, sino que son procesos dinámicos, flexibles y diversos que dependen de las condiciones particulares que cada escenario requiere y que los y las estudiantes deben conocer en profundidad.

En resumen, para estos 36 documentos, no basta con que los estudiantes participen en prácticas de lectura y escritura (enfoque sociocultural), tampoco con que aprendan de forma genérica una serie de estrategias para leer y escribir cada vez mejor (enfoque cognitivo), ni que únicamente sepan dar cuenta de las estrategias utilizadas (enfoque metacognitivo). De lo que se trata es de lograr todo lo anterior junto: que los alumnos y alumnas sean usuarios de la cultura escrita, capaces de emplear las estrategias que se

requieran para participar en dichas prácticas, con conciencia tanto del proceso seguido, como de lo que se aprende y cómo se aprende al convertirse en lectores y escritores plenos.

Los autores más citados, por aquellos documentos que integran elementos cognitivos y metacognitivos en la construcción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17: Autores y documentos citados para integrar elementos cognitivos y metacognitivos desde la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. Que lo citan
Daniel Cassany	61% (22/36)	Construir la escritura	12
		La cocina de la escritura	12
		Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir	7
		Reparar la escritura	4
		Recetas para escribir (Coescrito con Antonio del Toro)	1
		“Explorando las necesidades actuales de la comprensión”	1
		“Ideas para desarrollar los procesos de redacción”	1
Ana Camps	42% (15/36)	“Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”	1
		“Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”	10
		“Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”	6
		Enseñar a leer, enseñar a comprender. (coescrito con Teresa Colomer)	4
		“Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita”	3
		“Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita” (Coescrito con Montserrat Castelló)	2
		El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. (Coescrito con Marta Milian	2
		“Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”	1
		“El papel de la revisión en los modelos de escritura en revista”	1
		“Siete principios en qué basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”	1
		La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. (Coescrito con Teresa Ribas)	1
Isabel Solé	36% (13/36)	Estrategias de lectura	14
		“De la Lectura al Aprendizaje. Teoría y Práctica de la Educación”	3
		Solé. (2000): “La enseñanza de estrategias de comprensión lectora”	3
		“Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora”	1

Carl Bereiter y Marlene Scardamalia	14% (5/36)	“Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.”	5
		The psychology of written composition.	1
John Hayes	11% (4/36)	“Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”	4
Linda Flower y John Hayes	11% (4/36)	“Teoría de la redacción como proceso cognitivo”	4
		“Identifying the organization of writing processes”	2
		The cognition of discovery: defining a rhetorical problem.”	1
		“The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints”	1
Montserrat Castelló	11% (4/36)	“De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”	4
		“El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura”	1
Rita Florez y Clemencia Cuervo	11% (4/36)	“El regalo de la escritura, cómo aprender a escribir”	2
		“La escritura como proceso”	2
Nelsy Lacon	11% (4/36)	Cognición, metacognición, y escritura. Revista Signos	4
Dora Chaverra	11% (4/36)	“Las habilidades metacognitivas en la escritura digital”	4
		“La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial”	1
María Dubois	8% (3/36)	El proceso de lectura. De la teoría a la práctica	3
		“Algunos Interrogantes sobre Comprensión de la Lectura”	1
Juana Marinkovich	8% (3/36)	“Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”	3
Teresa Colomer	6% (2/36)	La enseñanza y el aprendizaje en la comprensión lectora	2
Linda Flower	6% (2/36)	Problem-solving strategies for writing.	1
		“Studying cognition in context: introduction to the study”	1

Fuente: producción propia

De los autores a los que recurre el conocimiento construido en Colombia para complementar la lectura y la escritura como prácticas con elementos cognitivos y metacognitivos, podemos afirmar que: hay una preferencia por autores que han realizado conceptualizaciones directamente en el campo de la enseñanza de estrategias de comprensión y producción textual en la escuela como: Daniel Cassany, Ana Camps, Isabel Solé, Montserrat Castelló; incluyendo autores colombianos como: Rita Flórez, Clemencia Cuervo y Dora Chaverra. Sin embargo, hacemos la salvedad que también se referencia, aunque en

menor medida, los autores pioneros de una mirada cognitiva y metacognitiva como: Carl Bereiter, Marlene Scardamalia, Linda Flower, John Hayes.

Nuevamente, queremos hacer un señalamiento frente a Daniel Cassany. Hasta acá, este autor aparece referenciado en el apartado anterior (5.1. Tradiciones que alimentan la construcción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas) desde dos tradiciones específicamente: la que vienen consolidado los didactas (5.1.1) y desde los *New Literacy Studies* (5.1.2.) y ahora se le suma uno más donde también es altamente citado, esta vez para retomar elementos de un enfoque cognitivo y metacognitivo (5.2.1).

Ahora bien, la aclaración que queremos hacer es que si bien, estamos hablando del mismo autor, el tipo de textos que se citan para retomar elementos cognitivos y metacognitivos, son producciones de los años noventa como: *La cocina de la escritura*, *Describir el escribir*, *Reparar la escritura* que pertenecen a una mirada psicolingüística y comunicativa; mientras que el conocimiento que produce desde el 2003 en adelante se inscribe en una mirada sociocultural. Esto es, Daniel Cassany es un autor que a lo largo de su carrera académica ha transformado sus ideas a medida que avanza la construcción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura, para de esta manera mantenerse vigente. De ahí que, dependiendo del tipo de textos y las ideas que se citen de Daniel Cassany, podemos ubicarlo en uno u otro enfoque.

5.2.2. Integración de postulados comunicativos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

De igual modo, encontramos que 17 de 113 documentos⁴³, al momento de construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas,

⁴³ Los documentos analizados que recurren a conceptos de un enfoque comunicativo para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Astaiza (2017), Avendaño (2016), Balmaceda (2018), Barragán (2013), Castaño (2014), Guzmán y García (2016), Guzmán, Arce y Valera (2010), Martínez (2017), Martínez, Zuleta y Vargas (2017),

recurren a expresiones como: competencias comunicativas, situación comunicativa, lectura y escritura auténtica, desempeños comunicativos auténticos, leer y escribir para publicar y funciones del lenguaje; desarrollos propios de un enfoque comunicativo. Ahora bien, tal apoyo en dichos conceptos lo hacen de una forma implícita, es decir, los documentos analizados no advierten que están recurriendo a términos adelantados en otro enfoque distinto al sociocultural.

Iniciemos por el concepto de competencia comunicativa (Astaiza, 2017; Peña y Castellano, 2015; Noriega, 2015; Rincón, 2012, Ordoñez, 2018, Suaza, 2017). *“Comprensión y producción adecuada del lenguaje en su uso en la realidad (...) entender la forma como funciona la lengua para producir significados y para lograr propósitos comunicativos”* (Ordoñez, 2018, p. 197). Es decir, el conocimiento construido apoyado en autores como Michael Halliday, Kenneth Goodman, Dell Hymes, Carlos Lomas y Teodoro Álvarez, entiende por competencia comunicativa la capacidad de las personas de dominar habilidades como el habla, la escucha, la lectura y la escritura, lo que implica tanto el conocimiento de la lengua como la destreza para establecer una efectiva comunicación acorde al contexto en el que participa.

De igual modo, algunos de los documentos analizados de la mano de Josette Jolibert, María Eugenia Dubois, Ricardo Benítez, Daniel Cassany, Ana Camps, Ana María Maqueo, Marta Marín, Enrique Bernárdez, Amparo Tuson, Felipe Allende y Mabel Condemarin, recurren al concepto de “situación de comunicación” o “situación comunicativa” (Avendaño, 2016; Balmaceda, 2018; Barragán, 2013; Castaño, 2014; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Ordoñez, 2018; Soto, 2014). *“Se hace necesario que los alumnos se vean comprometidos en actividades de producción escrita reales que les permitan actualizar y aprender los conocimientos textuales necesarios para escribir”* (Castaño, 2014, p. 18). *“Adecuación de la producción escrita a determinados destinatarios y a procurar lograr el efecto esperado*

Noriega (2015), Ordoñez (2017), Peña y Castellano (2015), Rincón (2012), Roa (2013), Rubio (2017), Soto (2014) y Suaza (2017).

en ellos” (Roa, 2013, p. 83). *“La necesidad de comunicación auténtica con otros, guiada igualmente por el contexto sociocultural en el que ocurre, por la naturaleza de los participantes en la comunicación y de sus relaciones, y por los propósitos comunicativos que persiguen”* (Ordoñez, 2018, p. 195).

Tal concepto les permite superar una pedagogía de la lectura y la escritura basada en el aprendizaje gramatical, por una con sentido para los estudiantes. Y tal superación es posible, porque conciben por situación de comunicación aquellos contextos auténticos, reales, significativos, lo que involucra que los estudiantes se vean enfrentados a retos, a desafíos donde deben aprender a resolver qué leer o escribir (tipologías textuales), sobre qué leer o escribir (tema o tópico), para quién (interlocutor, destinatario) y para qué leer o escribir (propósito, intencionalidad comunicativa).

Una expresión más, que parte del conocimiento analizado utiliza desde las ideas de Josette Jolibert es el de “lectura y escritura auténtica” (Barragán, 2013; García y Guzmán, 2016; Peña y Quintero, 2015; Rubio, 2017, Ordoñez, 2018). En cuanto a la lectura auténtica, Ordoñez (2018), la presenta como aquella que se encuentra en soportes reales con circulación social y que en todo caso no fue creada con fines didácticos como ocurren con la mayoría de textos que aparecen los libros guía que suelen usarse en la escuela.

En tanto que, el concepto de escritura auténtica, lo puntualizan así: *“Los niños, como escritores auténticos, se proyectan a otras comunidades discursivas fuera del aula mediante experiencias, tales como: participación en convocatorias de publicación en el periódico escolar o en redes y socialización de producciones textuales a la comunidad educativa”* (Peña y Quintero, 2016, p. 203). *“La escritura auténtica como una oportunidad para que las situaciones del contexto sociocultural lo motiven a expresarse por escrito y le ayuden a comprender que este ejercicio representa una utilidad”* (García y Guzmán, 2016, p. 108). En otras palabras, sostienen que la lectura y la escritura son auténticas en la escuela, cuando los niños y niñas leen y escriben textos que circulan socialmente.

Otro concepto que el conocimiento producido en Colombia toma implícitamente del enfoque comunicativo es el de desempeños comunicativos auténticos (Ordoñez, 2018),

expresión que guarda total relación con las nociones de situación de comunicación y lectura y escritura auténtica de Josette Jolibert. *“Lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo (...) relacionados con la comunicación que realizan las personas comunes en la actividad diaria, y también con la que se realiza en contextos específicos de experticia y especialización”* (Ordóñez, 2018, p. 194- 195).

Es que de acuerdo con Ordoñez (2018), los desempeños comunicativos auténticos son formas de aprender que no tienen nada que ver con los tipos de ejercicios de análisis sintácticos que usualmente se proponen en el aula; ni tampoco con una enseñanza centrada en las reglas gramaticales; porque los desempeños comunicativos auténticos se refieren a un saber hacer con la lectura y la escritura en contexto, a la adquisición de la competencia de usar la lengua para comunicarse en las diferentes esferas de la vida diaria, ya sea a través de medios orales, escritos o electrónicos.

De manera similar, encontramos que algunos documentos para producir conocimiento en torno al campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, trae a colación el postulado de Carlos Lomas relacionado con leer y escribir para publicar (Martínez, 2017). Término que es definido de la siguiente forma: *“cuando el niño escribe con una intención comunicativa, para un destinatario específico y consciente de que su texto va a ser leído por otra persona”* (Martínez, 2017, p. 46 -47).

Lo anterior, para sostener que cuando alumnos y alumnas leen y escriben para un público amplio que va más allá de las paredes de la escuela, se crea en ellos y ellas el interés de poner en juego todo su conocimiento lingüístico, social y cultural, ya que el hecho de participar de una comunidad de lectores y escritores crea la necesidad de revisar, reescribir y editar sus textos, antes de que se hagan públicos.

Y el último término -tomado de Josefina Barboza- que logramos rastrear es el de las funciones del lenguaje (Guzmán, Arce y Valera, 2010; Ordoñez, 2018, Suaza, 2017). *“Lograr múltiples propósitos comunicativos en contextos para propósitos diversos de escritura y comunicación oral”* (Ordoñez, 2018, p. 200), lo que significa que la lectura y la escritura cumplen una función en la vida cotidiana: comunicar algo a alguien. No obstante,

Guzmán, Arce y Valera (2010) van más allá y parten de las funciones del lenguaje para proponer la siguiente clasificación textual basada en dichas funciones: textos informativos, expresivos, literarios y apelativos.

Para sustentar las anteriores ideas, los documentos que integran elementos de lo comunicativo a la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, se apoyan en los autores de la Tabla 18.

Tabla 18: Autores y documentos citados para integrar elementos de una mirada comunicativa en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Autor citado	% doc que lo citan	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Josette Jolibert	71% (12/17)	Formar niños lectores y productores de textos.	12
		Niños que construyen su poder de leer y escribir. (Coescrito con Christine Sraiki)	9
		Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. (coescrito con Jeannette Jacob)	8
		El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. (Coescrito con Robert Gloton)	2
Kenneth Goodman	42% (7/17)	“El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura”	3
		“La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional Sociopsicolingüística”	1
		“El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”.	1
		“¿Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura?”	1
		“A linguistic study of cues and miscues in Reading”	1
		“What’s whole in whole language?”	1
Michael Halliday	35% (6/17)	El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado	6
		“Exploration of the functions of language”	1
Carlos Lomas	29% (5/17)	El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.	2
		Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas).	1
		Enseñar Lenguaje para aprender a Comunicar(se): la educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas.	1
		“Otros lenguajes, otros saberes... ¿otra educación?”.	1
		Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística	1

Daniel Cassany	12% (2/17)	“Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”	1
		“Los enfoques comunicativos elogio y crítica”	1
Ana Camps	12% (2/17)	“La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”	1
		“Didáctica de la lengua. La emergencia de un campo científico específico”	1
Ana Maqueo	12% (2/17)	Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica.	2
Marta Marín	12% (2/17)	Lingüística y enseñanza de la lengua.	2
Dell Hymes	6% (1/17)	“Acerca de la competencia comunicativa”	1
María Dubois	6% (1/17)	Textos en contexto.	1
Teodoro Álvarez	6% (1/17)	Competencias básicas en escritura. Barcelona, España: Octaedro	1
Ricardo Benítez	6% (1/17)	“La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita”	1
Felipe Allende y Mabel Condemarín	6% (1/17)	La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo.	1
Josefina Barboza	6% (1/17)	“Funciones de la lectura”	1
Enrique Bernárdez	6% (1/17)	Introducción a la lingüística del texto.	1
Amparo Tusón	6% (1/17)	“Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”	1

Fuente: elaboración propia

En primera instancia, se observa cómo el conocimiento producido en Colombia recurre principalmente a Josette Jolibert. Esta autora francesa creó y coordinó en 1994 con auspicio de la UNESCO, la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente de Lenguaje, red que a su vez promovió otras en los diferentes países de la zona como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Concretamente la Red Colombiana se creó en 1998 y al estar conectada a la latinoamericana, se conoció ampliamente las ideas y las producciones de Jolibert. Además, miembros de la red nacional, como Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón empezaron a citarla en sus producciones y como estos también han influido en la política pública educativa de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) y en la del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las producciones de tales instituciones gubernamentales, también la referencian frecuentemente. De esta forma, Josette

Jolibert se conoce ampliamente en Colombia y sus ideas siguen siendo retomadas en la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica entre 2010 y 2019.

De igual modo, es importante resaltar, que los documentos que traen postulados comunicativos a una mirada sociocultural, se apoyan en autores pioneros del campo de la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva comunicativa como Carlos Lomas, Ana María Maqueo, Daniel Cassany, Ana Camps, María Eugenia Dubois; a la vez, que en autores clásicos de la teoría comunicativa como Michael Halliday y Dell Hymes.

5.2.3. Integración de postulados discursivo – interactivos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

8 de las 113 publicaciones relevadas⁴⁴ construyen conocimiento desde un enfoque mixto denominado discursivo interactivo, propuesto por la colombiana María Cristina Martínez.

En esta mirada, la discursividad es entendida desde el papel del lenguaje como discurso (especialmente el escrito) que se configura en diferentes prácticas sociales (...). Para esto, conocer los niveles textuales en la configuración del lenguaje escrito es una condición clave. (Yela, 2016, p. 53).

“Este modelo tiene como unidad de análisis el enunciado que está compuesto por tres componentes: el enunciador tanto como locutor, el enunciatario tanto como interlocutor y lo referido tanto como el tema; los cuales están en una interacción constante” (Gómez y Obando, 2016, p. 32). “La comprensión de lectura tiene que ver (...) con la dimensión discursiva e interactiva, la participación del texto como unidad semántica relacional (...) los

⁴⁴ Los documentos analizados que recurren a un modelo discursivo interactivo para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas son los producidos por los siguientes autores: Aguirre y Quintero (2010), Gómez y Obando (2016), Guerra y Pinzón (2014), Marín y Aguirre (2010), Suaza (2017), Úsuga, Palacio y Galvis (2018), Velásquez (2017) y Yela (2016).

conocimientos previos del lector, sus objetivos y por supuesto el enunciado” (Guerra y Pinzón, 2014, p. 63).

Así, el conocimiento que se produce desde esta perspectiva, es explícito en señalar que conjugan la mirada dialógica de Mijail Bajtín al asumir la lectura y la escritura como prácticas discursivas situadas en un contexto social y que surgen de las relaciones humanas; con una mirada interactiva basada en los postulados de Van Dijk y la lingüística textual que toma como objeto de estudio el texto y los diferentes niveles que este posee. En este orden de ideas, proponen un trabajo en el aula para fortalecer los procesos de comprensión y producción, en los que se analice elementos discursivos como el género, la situación discursiva, el enunciador, el enunciatario, el enunciado; y elementos textuales entre los cuales están: los diferentes niveles de la estructura del texto (la micro, la macro y la superestructura); la interacción entre estos (internivel) y la interacción entre los componentes específicos de cada uno de ellos (intranivel).

Lo anterior, según el conocimiento construido, con el fin de proponer una práctica pedagógica que acompañe sistemáticamente los procesos de lectura y escritura, especialmente de géneros como el argumentativo y el expositivo, de tal forma que los y las estudiantes amplíen los conocimientos sobre los distintos niveles discursivos y desarrollen estrategias y habilidades que les permitan leer y escribir de manera más funcional y efectiva. *“La tarea de la escuela entonces tiene que ver precisamente con favorecer la construcción de los esquemas de conocimiento en los estudiantes, a partir de exponerlos cada vez más a gran diversidad de prácticas sociales enunciativas”* (Guerra y Pinzón, 2014, p. 62).

Para postular las anteriores ideas, los documentos que plantean esa integración entre lo discursivo y la interacción entre los componentes del texto, citan los siguientes autores mostrados en la Tabla 19.

Tabla 19: Autores y documentos citados para integrar elementos de un enfoque discursivo interactivo en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Cristina Martínez	100% (8/8)	Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres.	6
		Discurso y aprendizaje. (Coescrito con Diana Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Carlos Castillo)	6
		“El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?”	3
		Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Módulo 1 y 2.	3
		“Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación”.	2
		“La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación” (I, II	2
		La argumentación en la Dinámica Enunciativa del Discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos.	2
		“El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario”	2
		Didáctica del discurso: argumentación y narración.	2
		Los procesos de la lectura y la escritura.	2
		Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor.	2
		“La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa.”	2
		“Los géneros desde una perspectiva socioenunciativa. La noción de contexto integrado”	1
Teun Van Dijk	75% (6/8)	La ciencia del texto.	4
		Estructuras y funciones del discurso.	3
		“Toward a Model of Text Comprehension and Production” (Coescrito con Walter Kintsch)	2
		“Algunos principios de una teoría del contexto”	1
		“El análisis crítico del discurso”	1

Fuente: elaboración propia.

Como muestra la Tabla 19, el conocimiento construido se apoya directamente en la fuente directa que propone una mirada que combina elementos de lo discursivo y lo textual, que en este caso es la colombiana María Cristina Martínez. Y aunque dicha autora cita a Mijail Bajtín para plantear la mirada discursiva y a Teun Van Dijk para la mirada textual; seis de ocho documentos decidieron traer directamente la voz de Van Dijk.

5.2.4. Integración de postulados psicogenéticos en la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Por último, 5 de los 113 que conforman el corpus analizado⁴⁵, señalan a partir de los trabajos de Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Miryam Nemirovsky y Liliana Tolchinsky, que la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad, debe permitir que los niños y niñas pasen por diferentes etapas en la construcción del sistema escrito. *“Movilizar los niveles de escritura en los niños de grado primero (...) a partir de textos de uso social como herramienta didáctica”* (Quintero y Embachí, 2017, p. 11). *“Es de interés conocer la forma en que los niños comprenden el funcionamiento del sistema escrito (...) analizar las situaciones que les posibilitan replantear y desorganizar sus hipótesis de escritura y avanzar en estas”* (Mape, Orrego y Yosa, 2017, p. 36). *“Situaciones que les exijan superar conflictos conceptuales que les ayuden a modificar sus hipótesis sobre la construcción de la escritura”* (Camelo, Dausen y Hurtado, 2018, p. 49).

Por consiguiente, el conocimiento que se construye en Colombia, sostiene que la apropiación del sistema de escritura convencional abarca los siguientes niveles: un primer nivel en el cual los niños y las niñas desarrollan la hipótesis de linealidad (reconocer que en nuestra cultura occidental se escribe de izquierda a derecha) y la hipótesis de arbitrariedad (identificar que no hay relación entre el objeto y cómo se escribe, diferenciando así las grafías de los dibujos); un segundo momento donde los y las estudiantes construyen hipótesis cuantitativas (cantidad de letras que conforman una palabra) y la hipótesis cualitativa (variedad de letras que debe tener una palabra); y un tercer nivel en el cual los alumnos y alumnas relacionan los sonidos con las letras desde tres hipótesis: la hipótesis silábica, la silábica – alfabética, hasta llegar finalmente a la hipótesis alfabética.

⁴⁵ Los documentos analizados que recurren a postulados psicogenéticos para construir conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, son los producidos por los siguientes autores: Camelo, Dausen y Hurtado (2018), García y Guzmán (2016), Mape, Urrego y Yossa (2017), Pérez y Roa (2010) y Quintero y Embachí (2017).

Pero el reto no es únicamente que los niños y niñas exploren las anteriores hipótesis hasta que adquieran el código convencionalmente. El conocimiento construido cita a Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Gloria Rincón y Graciela Quinteros para afirmar que el desafío es doble con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad: *“Que los niños y niñas hagan parte de un proceso en el que se van acercando al sistema convencional de escritura y, también, en el que la lengua escrita es asumida como un proceso cultural y no como código”* (Camelo, Dausen y Hurtado, 2018, p. 50). *“Avanzar en la comprensión de los usos sociales del lenguaje, es decir, que reflexionen sobre la intención de sus escritos y el propósito de esto, así mismo avanzar en la comprensión del sistema escrito”* (Mape, Urrego y Yossa, 2017, p. 47). *“Hacerse preguntas por los textos, por sus funciones, así como por las características del sistema de escritura”* (Pérez y Roa, 2010, p. 23)”.

En este orden de ideas, desde esta mirada que integra elementos de lo sociocultural con una mirada psicogenética, la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad debe responder a dos grandes propósitos: la adquisición convencional de código escrito, es decir que el y la estudiante aprendan a codificar y decodificar adecuadamente; pero además que ingresen a diferentes prácticas sociales y culturales de lectura y escritura, en las que aprenden diferentes usos, en las que experimentan diferentes funciones.

Para articular esta mirada psicogenética con la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, los documentos analizados se apoyan en los siguientes autores y en los siguientes textos que muestra la Tabla 20.

Tabla 20: Autores y documentos citados para integrar elementos psicogenéticos desde una enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Ana Teberosky	80% (4/5)	Teberosky, Ana. (1995). “Escribir y leer; de cómo los niños aprenden a escribir y leer”	1
		Teberosky, A. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.	1

		Teberosky, A. (2000). “Los sistemas de escritura”	1
		Teberosky, A. (1990). “El lenguaje escrito y la alfabetización”	1
		Teberosky, A. (2009). Aprendiendo a escribir	1
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	80% (4/5)	Ferreiro, Y Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: SigloXXI. (4)	4
		Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”.	1
		Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). “El desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis”	1
Emilia Ferreiro	60% (3/5)	Alfabetización teoría y práctica.	2
		“La escritura antes de la letra”	2
		Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. (Coescrito con Margarita Gómez)	1
		“La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia”	1
Berta Braslavsky	40% (2/5)	¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana	2
Miryam Nemirovsky	20% (1/5)	“Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? “	1
Liliana Tolchinsky	20% (1/5)	“Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita”. (Coescrito con Isabel Solé)	1
Gloria Rincón	20% (1/5)	Leer y escribir al iniciar la escolaridad.	
Graciela Quinteros	20% (1/5)	“El uso y la función de las letras en el periodo pre-alfabético”	

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, para retomar elementos psicogenéticos desde una perspectiva sociocultural, el conocimiento construido se apoya en fuentes primarias dentro del campo como lo son: Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Miryam Nemirovsky, Liliana Tolchinsky, dentro de las cuales se nombra también a la colombiana Gloria Rincón. Sin embargo, a pesar de que se citan los clásicos de esta perspectiva, nos llama la atención la ausencia de un autor pionero: Jean Piaget, que si bien no propone directamente las diferentes etapas a través de las cuales los niños y niñas construyen el código convencional, sí ofrece todas las bases de una teoría para explicar el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos desde una perspectiva psicogenética.

En resumidas cuentas, en este apartado 5.2, hemos mostrado cómo la construcción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y

culturales en la educación básica, integra ya sea de manera explícita o implícita, elementos de enfoques cognitivos, metacognitivos, comunicativos, discursivos interactivos y psicogenéticos. A continuación, mostraremos cómo algunos documentos, a pesar de que se inscriben dentro de un enfoque sociocultural, terminan concibiendo la lectura y la escritura como habilidades que se desarrollan al interior del individuo.

5.3. Solapamiento de un enfoque psicolingüístico y comunicativo dentro de la lectura y la escritura como prácticas

Partimos de que los límites entre lo comunicativo y lo sociocultural son borrosos, en la medida en que ambos pueden complementarse (Cassany, 2008; Ivanic, 2004). No obstante, lo que nos ofrece pistas sobre el enfoque desde donde se está pensando la enseñanza de la lectura y la escritura es la intencionalidad con la cual se realiza el trabajo didáctico en el aula. Si el fin último es que los y las estudiantes mejoren los procesos de comprensión y producción, así se introduzcan elementos propios de la cultura, la concepción que subyace en este tipo de énfasis es uno comunicativo o psicolingüístico. Y viceversa: aunque se empleen conceptos como “situación comunicativa”, “funciones comunicativas”, “desempeños auténticos”, si el propósito que orienta el trabajo en la escuela es que los alumnos y alumnas participen de variedad de prácticas tanto hegemónicas como vernáculas y reflexionen sobre las condiciones que las hacen posible; se asume la lectura y la escritura en clave sociocultural.

Partiendo de la idea anterior, podemos decir que el 23 de 113 documentos⁴⁶, a pesar de desarrollar teóricamente una perspectiva sociocultural, a la hora de realizar propuestas para su materialización en las aulas de clase, las concepciones que realmente persisten son

⁴⁶ Aguirre y Quintero (2014), Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018), Aponzá (2019), Balmaceda (2018), Benavidez y Urrea (2017), Cabarcas y Salcedo (2019), Cardona y Salgado (2018), Calle y Gómez (2018), Cárdenas (2019), Doria y Galindo (2019), Gómez y Obando (2016), González y Londoño (2019), Guerra y Pinzón (2014), Marín y Aguirre (2010), Mayor (2018), Medina, Rodríguez y Arciniegas (2019), Murillo y Jaramillo (2018), Rodríguez (2016), Romero y Rúas (2019), Suárez, Vélez y Londoño (2019), Suaza (2017), Úsuga, Vergara y Chaverra (2018) y Velásquez (2017).

de corte psicolingüísticas y comunicativas. Si bien hemos planteado que la lectura y la escritura como prácticas recoge elementos de otros enfoques, se requiere para ello, que se construya una convergencia a través de un viaje de ida y vuelta; es decir, se parta de que la lectura y la escritura son prácticas sociales que se aprenden desde el uso en comunidades de lectores y de escritores (enfoque sociocultural), para luego emprender el recorrido hacia la búsqueda de estrategias, el seguimiento de procesos, la realizaciones de comprensiones y producciones (enfoque comunicativo) y nuevamente se vuelva sobre la práctica en la que se estuvo inmerso para reflexionar y aprender de ella (enfoque sociocultural).

Ese es el caso por ejemplo, de los documentos del apartado anterior (5.2. Integración de enfoques en la producción de conocimiento en Colombia), los cuales para construir conocimiento recurren a elementos cognitivos, metacognitivos, interactivos, comunicativos y psicogenéticos, pero sin perder de vista que el objeto de estudio son las prácticas socioculturales de la lectura y la escritura, los quehaceres del lector y del escritor. Sin embargo, lo que ocurre con estos 23 documentos es un solapamiento: teóricamente se inscriben en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, pero la concepción que subyace en los diseños didácticos que proponen para el trabajo en clase es una donde se asumen como capacidades individuales que requieren de un entrenamiento sistemático para ser perfeccionadas. Volviendo a la metáfora anterior, hacen un viaje sin retorno: parten de lo sociocultural para ir a lo comunicativo y psicolingüístico, pero no regresan, se quedan allí.

Un primer elemento que nos permite señalar ese solapamiento de una mirada lingüística y comunicativa debajo de una sociocultural, es entender la lectura y la escritura como habilidades (Aguirre y Quintero, 2014; Balmaceda, 2018; Cabarcas y Salcedo, 2017; Doria y Galindo, 2019; Gómez y Obando, 2016; Guerra y Pinzón, 2014; Marín y Aguirre, 2010; Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019; Murillo y Jaramillo, 2018; Pérez, Vergara y Chaverra, 2018; Romeo y Rúas, 2019; Soto, 2014; Suaza, 2017; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018; Velásquez, 2017). *“Mejorar las competencias comunicativas (...) mejora de las habilidades de lectura, escritura (...) avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de los estudiantes”* (Doria y Galindo, 2019, p. 164 - 165). *“Competencias de*

lecto-escritura (...) habilidades comunicativas como escuchar, hablar y sobre todo leer” (Úsuga, Palacio y Galvis, 2018, p. 9).

Como se observa en estas citas, las palabras claves que se emplean son habilidades y competencias, expresiones que dan cuenta entonces cómo el énfasis no recae sobre los usos sociales y culturales, sino en los procesos cognitivos, lo que implica alejarse de una mirada que toma la lectura y la escritura como prácticas, para inscribirse en una psicolingüística y comunicativa.

Una segunda idea que nos permite hablar de un solapamiento tiene que ver con el énfasis que algunos documentos ponen sobre los procesos de comprensión y la producción textual (Aguirre y Quintero, 2014; Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Balmaceda, 2018; Benavidez y Urrea, 2017; Cabarcas y Salcedo, 2017; Cardona y Salgado, 2018; Cárdenas, 2019; Gómez y Obando, 2016; Guerra y Pinzón, 2014; Marín y Aguirre, 2010; Mayor, 2018; Murillo y Jaramillo, 2018; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Rodríguez, 2016; Romero y Rúas, 2019; Soto, 2014; Suaza, 2017; Velásquez, 2017).

En cuanto a la lectura: *“Se promovió en los estudiantes el ejercicio de la lectura comprensiva (...) comprensión de textos, desde los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual”* (Cardona y Salgado, 2018, p. 118). *“El uso de diferentes estrategias pedagógicas ayuda al reconocimiento de información para ubicar e identificar elementos que aparecen explícitos en los textos”* (Balmaceda, 2018, p. 169). Determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de diferentes tipos de textos tales como: argumentativos (Guerra y Pinzón, 2010; Gómez y Obando, 2016; Romero y Rúas, 2019; Suaza, 2017; Murillo y Jaramillo, 2018); informativos (Cabarcas y Salcedo, 2019) y textos expositivos (Marín y Aguirre, 2010).

Y frente a la escritura: *“Implementar la secuencia didáctica para mejorar la competencia comunicativa escritora en los estudiantes del grado 4º y 5º de la sede Punto Rojo (...) Verificar el mejoramiento de los estudiantes en lo que a escritura se refiere”* (Cárdenas, 2019, p. 57). *“Abordar la escritura en el aula de clase para que los estudiantes aprendan a escribir, para que mejoren este proceso”* (Benavidez y Urrea, 2017). Determinar

la incidencia de una secuencia didáctica para mejorar la calidad en la producción de diferentes tipos de texto como: autobiográficos (Soto, 2014); argumentativos (Velásquez, 2019) y textos narrativos (Aguirre y Quintero, 2014).

Tales citas textuales dan cuenta de que el propósito final de abordar la lectura y la escritura en el aula tiene que ver con que los y las estudiantes comprendan y produzcan diferentes tipos de textos cada vez con mayor corrección lingüísticamente hablando; perdiendo así de vista el objeto de estudio que autores como Bauter y Bucheton (1997), Lerner (2001), Pérez (2004), nos vienen señalando desde una perspectiva sociocultural: los quehaceres del lector y del escritor, las prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura.

Otro elemento más, que nos permite develar que detrás de un enfoque sociocultural, lo mirado que realmente persiste es una de orden psicolingüístico, es cuando algunos documentos analizados plantean la lectura y la escritura como destrezas susceptibles de ser medidas (Aguirre y Quintero, 2014; Cabarcas y Salcedo, 2017; Gómez y Obando, 2016; Guerra y Pinzón, 2014; Marín y Aguirre, 2010; Murillo y Jaramillo, 2018; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Romeo y Rúas, 2019; Soto, 2014; Suaza, 2017; Suárez, Vélez y Londoño, 2019; Velásquez, 2017). En esa línea se encuentran las tesis de la Universidad de Pereira en tanto los objetivos de intervención en el aula consisten en medir los niveles de lectura y escritura que poseen los y las estudiantes.

Así, el primer objetivo de estas tesis buscan “identificar” a través de una prueba, los niveles iniciales de producción o comprensión; el segundo y el tercero tienen que ver con “diseñar” e “implementar” una secuencia didáctica que permita mejorar los aspectos insuficientes detectados y el cuarto y quinto objetivo están relacionados con “evaluar” el estado final de la comprensión o la producción y “contrastar” los resultados iniciales y finales. Igualmente, los trabajos de Perea, Vergara y Chaverra (2018) y Suarez, Vélez y Londoño (2019) hicieron pruebas de entrada (test para medir los niveles de comprensión lectora que presentan los alumnos y alumnas antes de la intervención didáctica) y unas pruebas de salida (nuevo test que permite identificar los niveles de comprensión que

alcanzaron una vez finalizada la implementación de la configuración didáctica), para así determinar qué tanto mejoraron los y las estudiantes con el trabajo que se propuso en el aula.

Por tanto, si este conocimiento construido habla de medir y cuantificar los niveles de lectura y escritura de alumnos y alumnas, es porque las entienden como habilidades homogéneas, neutras y universales o utilizando la expresión de Cassany (2006) solo están tomando la parte visible, la punta del Iceberg; concepción que difiere con la lectura y la escritura pensadas como prácticas en cuanto desde esta perspectiva se consideran múltiples aspectos como tradiciones, conocimientos, roles, representaciones, identidades, intencionalidades, condiciones sociales, discursivas... esto es, continuando con la metáfora de Cassany (2006): desde una mirada sociocultural se tiene en cuenta no solo la parte visible, sino también lo que no se ve a simple vista, lo que está sumergido y que escapa a cualquier intento de cuantificación.

Asimismo, fue posible develar una mirada psicolingüística, cuando algunos documentos para justificar su intervención en el aula, recurren a argumentos en lo que se presenta la lectura y la escritura en términos deficitarios (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Cárdenas, 2019; Doria y Galindo, 2019; Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018). *“Bajos niveles de lectura y escritura en las escuelas, evidenciado en los resultados de las pruebas Saber”* (Doria y Galindo, 2019, p. 164). *“La real situación escritural de los estudiantes no es la más alentadora y mucho menos la mejor”* (Cárdenas, 2019, p. 7). *“La problemática más álgida, se presentaba en la enseñanza de la comprensión lectora”* (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018, p. 77). *“El problema radica en los bajos niveles de lectura”* (Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019, p. 77) o parafraseando a Úsuga, Palacio y Galvis (2018) quienes sostienen que los estudiantes poseen una mala interpretación y que el proceso lecto-escritor en la escuela donde realizaron la

investigación viene en descenso desde hace ya algunos años según los resultados de pruebas Saber⁴⁷.

Es decir, estos documentos conciben la lectura y la escritura en la escuela como un problema asociado a los estudiantes, los cuales leen y escriben mal, presentan dificultades para hacerlo correctamente, sus niveles son insuficientes...; expresiones que develan que están entendiendo por lectura y escritura un conjunto de destrezas psicolingüísticas que requieren de un entrenamiento sistemático para que cada estudiante, de acuerdo a su esfuerzo y compromiso, puedan leer y escribir cada vez con mayor corrección; en contravía de una mirada sociocultural que no entiende la lectura y la escritura como habilidades con las cuales alumnos y alumnas tienen problemas, sino como herramientas que, tal como lo proponen Ferreiro (2001), Kalman (2003), Lerner (2001), Pérez (2004) les permiten a los sujetos incorporarse a la cultura escrita y participar activamente en la comunidad.

Igualmente, algunos documentos consideran inscribirse en una perspectiva social y cultural de la lectura y la escritura por el solo hecho de tener presente el contexto del estudiante a la hora de diseñar una propuesta para el aula (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Benavidez y Urrea, 2017; Calle y Gómez, 2018; Cárdenas, 2019; Rodríguez, 2016; Úsuga, Palacio y Galvis, 2018). “*Nuestro proyecto busca fortalecer esta comprensión y producción desde la escritura de cartas por la paz como una actividad innovadora desde nuestro contexto educativo*” (Úsuga, Palacio y Galvis, 2018, p. 23). “*Se toma el contexto socio-cultural de la música vallenata⁴⁸, para transformar las prácticas de enseñanza, y con ello, los procesos de comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes del grado noveno de nuestra Institución*” (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018, p. 10). “*Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora dentro de un contexto*

⁴⁷ Las pruebas SABER, son unas pruebas externas a las instituciones educativas, aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a todos los estudiantes del país que estén en los grados de Tercero, Quinto y Noveno en las áreas de lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas. Dentro de los aprendizajes que evalúan en lenguaje están las competencias lectora y escritora desde los componentes: sintáctico, semántico y pragmático.

⁴⁸ El vallenato es un género musical autóctono de la región Caribe (norte de Colombia) que comprende los departamentos de La Guajira, Cesar y Magdalena). Se interpreta tradicionalmente con tres instrumentos: el acordeón, la guacharaca y la caja.

significativo para el estudiante” (Rodríguez, 2016, p. 76). “Utilicé la leyenda como estrategia de motivación, para que los estudiantes escribieran sus textos” (Cárdenas, 2019, p. 65). “Llevar al aula la leyenda no como un concepto que responde a los requerimientos curriculares sino como un dispositivo generador de la producción textual de los estudiantes (...) herramienta para aprender a escribir” (Benavidez y Urrea, 2017, p. 185).

Estos documentos propusieron una intervención en el aula teniendo en cuenta el entorno (cartas sobre la paz en una región marcada por la violencia, un tipo de música autóctona de la zona, relatos que pasan de generación en generación); sin embargo, estos elementos propios no se involucraron con la intencionalidad de que los alumnos y alumnas participaran en prácticas de lectura y de escritura, de usarlas en situaciones reales, para hacer que pasen cosas en los territorios que de otro modo no pasarían. La intencionalidad final de involucrar dichos elementos, según lo que se puede develar en dichos documentos, era la de mejorar la lectura y la escritura, fortalecer la comprensión y la producción, por lo que el contexto fue un pretexto para alcanzar objetivos de orden comunicativo y psicolingüístico y no socioculturales.

Asimismo, detrás del uso de conceptos de literacidad, se solapa un enfoque psicolingüístico (González y Londoño, 2019; Suárez, Vélez y Londoño, 2019). Citando textualmente a Gómez y Londoño (2019): “La literacidad como desarrollo de competencias en comprensión y producción escritural en contexto” (p. 253); “*evidenciar el nivel de literacidad en cada estudiante, evaluando la comprensión e interpretación del mensaje de lectura, opiniones propias y la producción textual*” (p. 256); “*Desarrollar mejores niveles de literacidad y subsanar algunas falencias en relación al tema*” (p. 265). A su vez, Suarez, Vélez y Londoño (2019), hablan de “*fortalecer los niveles de literacidad*” (p. 21), que “*los bajos niveles de literacidad afectan de forma general la comprensión y adquisición de los nuevos aprendizajes*” (p. 23).

Así pues, las citas anteriores terminan reduciendo el concepto de literacidad a técnicas individuales de comprensión y producción textual, en la medida de que hablan de: habilidades, competencias, niveles, mejoramiento, falencias...Esto significa que no logran materializar en el aula una propuesta que obedezca a un modelo ideológico como lo proponen

los “Nuevos Estudios de Literacidad”, sino que siguen anclados a un modelo autónomo de la lectura y la escritura.

Hasta acá, hemos mostrado cómo en algunos documentos detrás de una mirada sociocultural en la que dicen inscribirse, la concepción que termina guiando la intervención en el aula es una de tipo comunicativa y psicolingüística. Esto porque como se mostró en los párrafos anteriores, los objetivos últimos que se persiguen con el trabajo en el aula están relacionados con mejorar las habilidades para leer y escribir, con medir los niveles de comprensión y producción textual, de señalar el déficit en los procesos de lectura y escritura de los alumnos y alumnas, dejando de lado los usos sociales y culturales de estas prácticas. Sin embargo, estas situaciones son propias de las dinámicas de producción de conocimiento, ya que, como lo señala Tenti Fanfani (2007), este no es un campo coherente y compacto y no está hecho de verdades únicas, al contrario, está conformado por discursos diversos, polémicos, excluyentes, contradictorios.

5.4. A modo de cierre

El análisis de elementos propios de la producción de conocimiento en el campo educativo como lo son las tradiciones disciplinares y teóricas en las que se inscriben (Tenti Fanfani, 2010), nos permitieron llegar a varias conclusiones. La primera: la construcción de conocimiento en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica retoma diferentes tradiciones que se vienen tejiendo en diferentes lugares del mundo: en mayor medida, se toman planteamientos de didactas desde el campo educativo; en segundo lugar encontramos trabajos desde la tradición de los Nuevos estudios de Literacidad (NEL); la siguiente tradición a la que se refiere es la lectura y la escritura en las asignaturas; seguidamente se ubica la tradición vygotskyana desde la teoría socio-histórica cultural del desarrollo psicológico; luego está la tradición dialógica planteada por el círculo de Bajtín; a continuación, está la tradición crítica desde Paulo Freire; posteriormente se halla los aportes de la tradición francófona que hace una conceptualización acerca de la historia de las prácticas; y finalmente, en menor medida, se encuentra la tradición de cultura escrita y cognición la cual se teje alrededor de las ideas de David Olson.

Lo anterior permite concluir que el conocimiento que se construye en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, no guarda correspondencia con una única tradición sino que es el producto de la unión de muchas tradiciones. Esa construcción ecléctica que toma ideas de cada tradición puede visualizarse como un aspecto positivo tal como lo señalan Cassany (2008) e Ivanic (2009), en tanto tal integración de tradiciones, ha permitido que en Colombia se elabore una teorización integradora de lo que significa la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica.

También concluimos que la construcción de conocimiento en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, retoma no solo diferentes tradiciones, sino también elementos de diferentes enfoques. De lo cognitivo y metacognitivo toman estrategias y procedimientos para leer y escribir; de un enfoque comunicativo conceptos como competencias, situación comunicativa auténtica, lectura y escritura auténtica; de un enfoque interactivo procedimientos para analizar los diferentes niveles que posee la estructura del texto y desde uno psicogenético las diferentes hipótesis que construye los niños y niñas en el aprendizaje del sistema escrito convencional. En este orden de ideas, la construcción de conocimiento, no deja de lado los aportes de la lingüística, las ciencias cognitivas, las teorías comunicativas; al contrario, las integra, dando como resultado una mirada amplia de lo que significa la lectura y la escritura.

A su vez, tal recurrencia tanto a distintas tradiciones como enfoques está en consonancia con lo planteado por Bourdieu (1999, 2003) cuando afirma que un campo está conformado por diversidad de disciplinas y dicha pertenencia no está determinada por la disciplina como tal, sino lo que esta aporta a la comprensión del objeto de estudio que ese campo se trazó comprender. Por tanto, es natural que para abordar la lectura y la escritura como prácticas haya que recurrir a diferentes disciplinas, tradiciones, miradas.

Por último, observamos que en esta construcción de conocimiento también se presentan solapamientos. Algunos documentos desarrollan conceptualmente la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas pero al momento de la intervención didáctica impera una concepción de habilidades o destrezas, ya que el propósito consiste finalmente en mejorar

la comprensión y la producción textual; esto significa que la concepción que se materializa en las aulas de clase podría considerarse exclusivamente comunicativa y psicolingüística.

Ahora bien, esos casos donde se confunde la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, con la enseñanza de habilidades de comprensión y producción textual; puede funcionar a modo de un llamado de atención o advertencia para aquellos investigadores e investigadoras que vienen construyendo o van a construir conocimiento al respecto. La producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, debe estar atenta para que exista coherencia entre el enfoque, su desarrollo teórico y los diseños didácticos que se implementan en el aula. No basta con incorporar ciertos conceptos como “sociocultural” “literacidad” “cultura escrita” para inscribirse automáticamente en dicha mirada. Lo que se requiere para evitar tales solapamientos, en la mirada de Tenti Fanfani (2007), es promover cada vez más el trabajo colectivo, los diálogos y el control recíproco entre los productores y productoras y aquellos agentes autorizados en el campo.

Finalmente, señalamos que los datos presentados en este capítulo permitieron responder a la segunda pregunta específica: ¿qué se entiende por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, en el conocimiento que se ha producido y publicado en Colombia en este campo, entre los años 2010 y 2019? A continuación, nos centramos en responder el tercer interrogante que guió esta investigación.

6. CAPÍTULO VI: MATERIALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SEGÚN EL CORPUS DOCUMENTAL

El presente capítulo se constituye a partir de la tercera pregunta específica de investigación (¿de qué manera los documentos producidos en Colombia entre el 2010 y el 2019 materializan en las aulas de clase de la educación básica, la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas?). A su vez, responde también al objetivo específico que se deriva de dicho interrogante y que busca identificar esas formas concretas que toma esta perspectiva en la escuela, de acuerdo a dicho corpus analizado. Así, para dar cumplimiento tanto a la pregunta y al objetivo específico de investigación, hemos organizado este capítulo en cuatro apartados: 6.1. Concepciones y prácticas de enseñanza que requieren transformarse. 6.2. Tipos de configuraciones didácticas propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas. 6.3. Propuestas de intervención en el aula y 6.4. A modo de cierre. En esta línea de sentido, iniciamos por el primer apartado anunciado.

6.1. Concepciones y prácticas de enseñanza que requieren transformarse desde una propuesta de lectura y escritura como prácticas

De acuerdo con 65 de 113 documentos⁴⁹, la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica se propone con el fin de superar ciertas concepciones

⁴⁹ Aguilar, Arroyave y García (2018), Aguirre y Quintero (2014), Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018), Areiza y Betancur (2013), Arenas (2015), Arenas, Bermúdez, Fandaño y Ramos (2016), Astaiza (2017), Avendaño (2016), Balmaceda (2018), Barragán (2013), Barrios y Mazo (2019), Bejarano, León y Páez (2014), Benavidez y Urrea (2017), Bolaños (2017), Bolívar, Herrera y Viáfara (2018), Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno (2016), Cabarcas y Salcedo (2019), Camelo, Dausen y Hurtado (2018), Cárdenas (2019), Cardona y Salgado (2018), Castaño (2014), Castaño y Aragón (2014), Céspedes (2014), Cubillos (2016), Echeverri, Quintero y Cardona (2018), Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez (2018), Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), García y Guzmán (2016), Garzón (2016), Gómez y Obando (2016), González y Londoño (2019), Guzmán (2019), Herrera y Avella (2019), Hurtado y Chaverra (2013), Isaza y Castaño (2010), Jiménez, León y Sánchez (2017), Lara (2018), Lopera (2018), Lozano (2017), Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018), Mantilla (2014), Mape, Urrego y Yossa (2017), MEN (2013), Montoya (2016), Moreno y Salgado (2019), Nieto (2018), Noriega (2015), Ordóñez (2018), Ortiz (2011), Peña y Quintero (2016), Perea, Vergara y Chaverra (2018), Piñeros, Orjuela y Torres (2018), Rincón (2012), Roa (2013), Rodríguez (2016), Rojas y Linares (2018), Rubio (2017), Sánchez (2014), SED (2014), Soto (2014), Suárez (2018), Usuga, Palacio y Galvis (2018), Velásquez (2017), Yela (2016) y Zamudio (2019).

que aún persisten en muchas escuelas. Dichas concepciones que fueron señaladas por los documentos analizados, las hemos organizado en nueve grandes grupos que presentamos a continuación:

Una primera concepción identificada que se pretende transformar con la propuesta de una enseñanza que considere a la lectura y la escritura como prácticas, es aquella donde a leer y a escribir se agota en la realización de tareas mecánicas, repetitivas y descontextualizadas (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Areiza y Betancur, 2013; Avendaño, 2016; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Cárdenas, 2019; Cardona y Salgado, 2018; Céspedes, 2014; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Garzón, 2016; Guzmán, 2019; Lara, 2018; Lopera, 2018; Lozano, 2017; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Montoya, 2016; Ortiz, 2011; Peña y Quintero, 2016; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Piñeros, Orjuela y Torres, 2018; Sánchez, 2014; Suárez, 2018; Velásquez, 2017; Yela, 2016 y Zamudio, 2019).

“Prácticas lectoras enfocadas a que los estudiantes lean para resolver talleres, contestar preguntas, para responder al maestro por una nota; en otros términos, a leer solo con el propósito de cumplir, simplemente, por las exigencias del área” (Echeverri, Quintero y Cardona, 2018, p. 34). *“La lectura para la realización de tareas, la resolución de cuestionarios y evaluaciones”* (Cardona y Salgado, 2018, p. 5). *“Desarrollo de talleres tomados del libro de texto como estrategia para abordar la lectura”* (Avendaño, 2016, p. 208). *“La lectura y la escritura orientadas mediante actividades aisladas y en ocasiones sin ningún propósito”* (Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018, p. 8). *“Al mismo pedido de todos los años, el estudiante responde con el mismo texto insípido grado tras grado”* (Areiza y Betancur, 2013, p. 120).

Por tanto, la lectura y la escritura escolar desde estas representaciones y creencias, se convierten en ejercicios que se hacen solo con el propósito de cumplir, por una obligación, por una calificación, porque el profesor o la profesora lo solicitaron; en actividades artificiales, simuladas, sin ninguna intencionalidad comunicativa real, sin contexto ni pensadas para interlocutores concretos más allá del maestro o la maestra. Así, la experiencia de quienes pasan por la escuela les permite reconocer que son situaciones bien diferentes leer

y escribir en ella, a hacerlo por fuera; es una concepción donde la enseñanza de la lectura y la escritura no tienen las pretensiones de trascender los muros del aula de clase.

Una segunda concepción que se pretende superar con la implementación de un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura en la educación básica, es aquella en la que la escuela enseña a leer y a escribir solo con el único fin de que los alumnos y alumnas aprendan a hacerlo o demuestren que lo hacen correctamente (Aguirre y Quintero, 2014; Arenas, 2015; Balmaceda, 2018; Barragán, 2013; Cárdenas, 2019; Cardona y Salgado, 2018; Castaño, 2014; Cubillos, 2016; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lara, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Mantilla, 2014; MEN, 2013; Montoya, 2016; Moreno y Silgado, 2019; Nieto, 2018; Ortiz, 2011; Piñeros, Orjuela y Torres, 2018; Roa, 2013; SED, 2014; Soto, 2014; y Úsuga, Palacio y Galvis, 2018).

“Los docentes solicitan a los estudiantes escritos (...) para un destinatario que generalmente es el propio docente, quien pretende evaluar el aprendizaje logrado” (Roa, 2013, p. 84). *“La escritura está mediada por lógicas prescriptivas y utilitaristas: escribir correctamente, escribir por mandato, por instrucción”* (Lara, 2018, p. 13). *“Pedirle a los niños una redacción que solo va a leer la maestra para verificar si saben escribir”* (Soto, 2014, p. 59). *“Algunos textos que fueron evaluados de manera minuciosa volvieron a los estudiantes con visibles huellas de ello. Lamentablemente, casi todo lo que les corrigieron fue ortografía y caligrafía”* (Barragán, 2013, p. 90).

Específicamente, se proponen acciones en el aula con la intencionalidad de ejercitar y evaluar la comprensión y la producción textual. Desde esta lógica, el estudiante lee para: dar cuenta de lo leído, demostrar que lo hizo, identificar ideas principales y secundarias, extraer información, recuperar el significado del texto, responder preguntas abiertas usualmente de orden literal, marcar con una equis la respuesta correcta. Y en cuanto a la escritura se proponen composiciones o redacciones para que el profesor o la profesora determinen si el alumno o la alumna lo hacen con ortografía, caligrafía, puntuación, concordancia, coherencia y cohesión. Es decir, prácticas de enseñanza donde se lee y se escribe como fines en sí mismos, esto es, a manera de control, donde los alumnos y alumnas leen y escriben para demostrar que saben hacerlo.

Una tercera concepción que el conocimiento construido propone reinventar a través de un enfoque sociocultural, es la idea donde leer y escribir se abordan en el aula como productos que no requieren del seguimiento de un proceso (Areiza y Betancur, 2013; Balmaceda, 2018; Barragán, 2013; Bejarano. León y Páez, 2014; Castaño, 2014; Cubillos, 2016; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; García y Guzmán, 2016; Guzmán, 2019; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lopera, 2018; Moreno y Silgado, 2019; Ortiz, 2011; Peña y Castellano, 2016; Piñeros, Orjuela y Torres, 2018; Roa, 2013; Sánchez, 2014; SED, 2014; Soto, 2014).

“Se piensa en la escritura como producto terminado y no como proceso de elaboración y de construcción a corto y largo plazo” (Ortiz, 2011, p. 77). “Se encontraron escasas orientaciones en cuanto a composición de textos, se desconocen aspectos didácticos de planeación, textualización y revisión de los escritos” (Piñeros, Orjuela y Torres, 2018, p. 184). “Generalmente los docentes no orientan a los estudiantes de modo preciso y explícito respecto de cómo escribir” (Roa, 2013, p. 84). “Es común que los estudiantes se enfrenten a la escritura, basados en consignas poco estructuradas y tan generales, que éstas solo atienden a resultados y no a procesos” (Soto, 2014, p. 61). “Se cree ingenuamente que demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer” (Sánchez, 2014, p. 14).

Cuando la enseñanza de la lectura y la escritura se entienden como productos, solo importa el resultado final; por ende desde esta concepción la escuela no enseña estrategias que faciliten llevar a cabo la consigna. Por ejemplo, en el caso de la lectura no se les ofrece herramientas para afrontar los retos que implica abordar el texto en sus momentos antes, durante y después; o en el caso de la escritura elementos para enfrentarse a las fases de planeación, textualización, revisión y edición. Y no se les enseña tales estrategias porque se piensa que la lectura y la escritura son automáticas (son más un hacer que un pensar); son inmediatas (se hacen en un único momento) y son definitivas (no requieren modificaciones). De ahí que la escuela piense, desde esta concepción, que está cumpliendo su función, haciendo pedidos de lectura y escritura y que lo que sigue es esperar los resultados, el producto.

Una cuarta concepción que es necesario superar según algunos trabajos relevados es aquella donde leer y escribir se asumen como técnicas para decodificar y codificar respectivamente (Bejarano, León y Páez, 2014; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cardona y Salgado, 2018; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; González y Londoño, 2019; Guzmán, 2019; Hurtado y Chaverra, 2013; Lozano, 2017; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Noriega, 2015; Ortiz, 2011; Rojas y Linares, 2018; Sánchez, 2014; Zamudio, 2019). *“La lectura como una simple labor de sonorización de lo escrito (...). La escritura, por su parte, se asimila a la copia y el dibujo de grafemas”* (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 22). *“La lectura y la escritura se entienden, cotidianamente, como una mera manipulación de un código lingüístico, la cual se adquiere a través de la repetición de actividades que permitan afianzar las habilidades motoras para su representación gráfica”* (González y Londoño, 2019, p. 254 -255).

Es que desde esta concepción, la enseñanza de la lectura por ejemplo, se reduce a actividades que buscan que los alumnos y alumnas aprendan a oralizar las palabras, traducir las grafías en sonidos, a leer con velocidad y fluidez, que adquieran el requisito de aprender a descifrar –en el sentido más restringido- el código escrito. A su vez, cuando la escritura se entiende como codificación, se recurren a prácticas de enseñanza que buscan que los alumnos y alumnas aprendan a cifrar el lenguaje oral de forma escrita y un modo que la escuela ha privilegiado para lograr tal fin, es la realización permanente de dictados y transcripciones ya sea de palabras, frases o textos.

Una quinta concepción que el conocimiento producido en el país se propone transformar con la propuesta de un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura es aquella donde se cree que los maestros y las maestras son los encargados de forma exclusiva, de tomar todas las decisiones sobre lo que se lee y se escribe en clase (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Barragán, 2013; Barrios y Mazo, 2019; Benavidez y Urrea, 2017; Cardona y Salgado, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; García y Guzmán, 2016; Lara, 2018; Moreno y Silgado, 2019; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Rincón, 2012).

“Sitúan al niño como agente pasivo que acata indicaciones del maestro en cuanto a qué y cuándo escribir” (García y Guzmán, 2016, p. 100). *“La escuela promueve una*

literacidad impuesta, pues dicta el estilo y a la vez el alcance del contenido permitido” (Cardona y Salgado, 2018, p.24). *“Nos hemos formado en un imaginario de escuela según el cual quien decide lo que se enseña es un programa, un manual escolar o los docentes”* (Rincón, 2012, p. 7). *“Es común que los docentes siempre (explícita o implícitamente) tomen tales decisiones respecto a los textos que producen sus estudiantes (...) y en consecuencia, no se escribe en el contexto de una situación retórica específica”* (Barragán, 2013, p. 88).

En esta dirección, el tema, el tipo de texto, la estructura, el formato... son decisiones tomadas ya sea por los programas escolares, los libros de texto o los profesores y profesoras, mientras que a los niños, niñas y jóvenes solo les queda acatar sobre qué, cuándo, cómo, dónde y para qué leer y escribir. Ahora bien, es usual en esas determinaciones unidireccionales de la escuela, un privilegio casi exclusivo por los textos narrativos (cuentos, fábulas, mitos, leyendas) en formato impreso: *“Seleccionábamos los mismos textos, año tras año, sin mirar otras posibilidades y formatos”* (Echeverri, Quintero y Cardona, 2018, p. 35). Por tanto, como consecuencia de esta concepción, se deja por fuera textos auténticos (aquellos de circulación social) como periódicos, volantes, afiches, carteleras, cartas, vallas publicitarias con secuencias informativas, expositivas, argumentativas o secuencias híbridas en formatos digitales.

Una concepción más que requiere transformarse principalmente en los primeros grados escolares, de acuerdo al conocimiento analizado, es una enseñanza de la lectura y la escritura organizada de las partes al todo, aquella en la que la adquisición del código es el resultado de un proceso acumulativo (Aguirre y Quintero, 2014; Benavidez y Urrea, 2017; Cardona y Salgado, 2018; García y Guzmán, 2016; Hurtado y Chaverra, 2013; Lozano, 2017; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Moreno y Silgado, 2019; Noriega, 2015; Peña y Castellano, 2016; Rodríguez, 2016; Rubio, 2017).

“El supuesto de que dividir el todo en partes facilita la comprensión de los objetos de conocimiento” (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 21). *“Partir de cero, enseñar en orden los grafemas y fonemas para luego poder escribir sílabas y demás, y que hasta que no se domine una letra, no se puede avanzar a la otra”* (García y Guzmán, 2016, p. 106).

Lo más importante es la decisión acerca del orden de presentación de las unidades elegidas (sean éstas las letras confundidas muy a menudo con los fonemas, las sílabas, las palabras y las oraciones). Ese orden de presentación está sustentado en una concepción (...) como un proceso acumulativo. (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 23).

Lo anterior insta una configuración de la enseñanza que inicia por la letra, luego se pasa a la sílaba, después a la palabra, posteriormente a la oración y finalmente culmina con la lectura y la escritura de textos. Por consiguiente, si la lectura y la escritura es el resultado de una acumulación, significa que tal alfabetización en la escuela siempre arranca de cero, que inicia solo cuando los alumnos y alumnas entran a la escolaridad.

La séptima concepción tiene que ver con la manera como asume la lectura y la escritura en las diferentes asignaturas. De acuerdo con algunos documentos del corpus documental analizado, en las áreas distintas a lenguaje, la lectura y la escritura se emplea solo con fines evaluativos (Astaiza, 2017; Bejarano, León y Páez, 2014; Bolaños, 2017; Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016; Castaño, 2014; Cubillos, 2016; Guzmán, 2019; Herrera y Avella, 2019; Isaza y Castaño, 2010; SED, 2014).

“Las prácticas sobre la lectura y escritura parecen tener una presencia instrumental en función centralmente de la evaluación de aprendizajes (...). No se evidencia en los espacios observados una enseñanza intencional de la lectura y la escritura” (Astaiza, 2017, p. 85). *“Se encontraron definiciones, registros de tareas copiadas de internet o de enciclopedias, y prácticas de escritura asociadas al dictado, pero no producciones que evidenciaran una reflexión sobre los procesos o fenómenos analizados”* (Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016, p. 284). *“Los procesos se centran cotidianamente en actividades de lectura y escritura como leer un texto, desarrollar un taller, responder un cuestionario o redactar un documento”* (Bolaños, 2017, p. 22). *“Un niño, una niña o un joven inmerso constantemente en estas prácticas aprenderá de forma implícita que el conocimiento lo construyen otros”* (Castaño, 2014, p. 14).

Como consecuencia de lo anterior, la lectura y la escritura en las distintas asignaturas, se usan una vez que los chicos y chicas han logrado apropiarse de los contenidos, es decir después del aprendizaje; desaprovechando así su función epistémica, es decir, aquella donde se lee y se escribe para que los estudiantes incorporen nuevos conocimientos propios del área, como prácticas a través de las cuales se logra el aprendizaje y no solo se evalúa el aprendizaje.

Una octava concepción señalada por algunos documentos analizados, es pensar que, para que los alumnos y alumnas desarrollen procesos de lectura y escritura, deben dominar primero una serie de conocimientos gramaticales, estructurales, normativos y prescriptivos acerca de la lengua como sistema abstracto (Areiza y Betancur, 2013; Barragán, 2013; Cubillos, 2016; Hurtado y Chaverra, 2013; Montoya, 2016; Moreno y Silgado, 2019; Ordoñez, 2018; Piñeros, Orjuela y Torres, 2018). Esta creencia hace que la lectura y la escritura se pongan en un segundo plano y que la enseñanza fragmentada de un extenso listado de contenidos de orden lingüístico ocupe el lugar principal.

“Creer que para ser buenos escritores basta con tener un alto dominio gramatical y creatividad es una convicción de muchos de los docentes consultados” (Barragán, 2013, p. 87). *“Si pensamos que se debe enseñar, ante todo, el manejo correcto de la lengua, nuestro accionar pedagógico se enfocará de una manera prescriptiva y normativa, haciendo énfasis en el componente gramatical”* (Areiza y Betancur, 2013, p. 121). *“Privilegio de la gramática y los elementos constitutivos como el sustantivo, el verbo, el determinante, el demostrativo, además de la identificación de las partes constitutivas de la oración (sintagma nominal y el sintagma verbal)”* (Cubillos, 2016, p. 16-17). *“Los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos y ortográficos de los procesos de composición, se continúan orientando de manera fragmentada como contenidos temáticos”* (Piñeros, Orjuela y Torres, 2018, p. 187).

Así, en medio de todo este entramado de temas sobre trozos constitutivos de la lengua cuya máxima unidad de análisis es la oración, la lectura y la escritura son desplazados a un lugar periférico, a una ubicación secundaria, por si queda tiempo después de abordar todo lo anterior, puesto que se cree que sin este tipo de saberes no se pueden incorporar a los alumnos y alumnas en eventos donde se requiera leer y escribir. Por tanto, desde esta concepción el resultado es la formación de alumnos y alumnas: *“con una gran capacidad para reconocer*

las categorías gramaticales de la lengua, así como de diseccionar las oraciones de laboratorio en sus diferentes componentes, pero con serias limitaciones para comprender y producir textos” (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 21).

Y una última concepción identificada en el conocimiento producido en Colombia, es aquella en la que se considera que el objetivo final de leer y escribir en la escuela es que los alumnos y alumnas conozcan diferentes tipologías textuales (Isaza y Castaño, 2014; Mantilla, 2014). *“Hablar del cuento y escribir un cuento, estudiar la fábula, y escribir una fábula, estudiar el artículo de opinión y escribir un artículo de opinión; y proceder así con cada género o tipo textual” (Isaza y Castaño, 2010, p. 120). “Las tipologías textuales, tanto en lectura como en escritura, se han abordado de una manera muy rígida, separada, diferenciadora” (Mantilla, 2014, p. 47).*

Es decir, se termina confundiendo la enseñanza de la lectura y la escritura, con la enseñanza de la estructura de cada uno de los tipos de texto. Si bien, dentro de esta forma de configurar la enseñanza es posible notar un avance en el cambio de contenido (pasar de lo lingüístico a lo comunicativo), aún no se ha resuelto el vaciamiento de significación y funcionalidad que aqueja la enseñanza de la lectura y la escritura; es decir queda la sensación de que la lectura y la escritura solo sirven para reconocer diferentes tipologías textuales, para separarlos, diferenciarlos; como si los textos que circulan socialmente hubiesen sido creados para que en la escuela los alumnos y alumnas aprendan a clasificarlos.

En resumidas cuentas, como resultado de prácticas de enseñanza que parten de las anteriores concepciones (leer y escribir son tareas escolares, fines en sí mismos, productos y no procesos, técnicas de codificación y decodificación, el maestro o la maestra es quien toma las decisiones, el aprendizaje del código escrito va de las partes al todo, primero hay que adquirir una serie de conocimientos gramaticales para aprender a leer y escribir, en las diferentes áreas se usan solo con fines evaluativos, se lee y se escribe para aprender a diferenciar las tipologías textuales) se configura, según el corpus documental analizado, una enseñanza de la lectura y la escritura transmisionista, repetitiva, mecánica, reproductiva, tediosa, desprovista de sentido.

A su vez, una enseñanza basada en tales concepciones, obtiene estudiantes que después de haber pasado más de nueve años en la escuela, no son en su sentido pleno verdaderos lectores y escritores. *“Con frecuencia la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado lectores ni escritores, porque para ello hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita”* (Camelo, Dausen y Hurtado, 2018, p.76). Lo que se logra, es una suerte de analfabetas funcionales que dominan el código escrito, pero incapaces de usar la lectura y la escritura para participar de la vida ciudadana, en prácticas sociales más allá de la escuela.

Así, muchos de los alumnos y alumnas, al verse enfrentados y enfrentadas año tras año a esas nueve concepciones y prácticas que son usuales en la escuela, según el conocimiento producido en Colombia; solo les queda mostrarse apáticos, desinteresados, indiferentes. *“Es común ver que la lectura se convierte en un momento de tensiones constantes para el docente y para el estudiante. En este instante, el primero impone lo que se debe leer y el otro se resiste a todo lo que represente esta acción”* (Perea, Vergara y Chaverra, 2018, p. 39). De ahí que, con la necesidad de reinventar tales concepciones y el tipo de estudiante que se logra a partir de ese paso por la educación básica; es que el conocimiento analizado propone un enfoque que tome la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, un enfoque que, posibilita la materialización en el aula de prácticas más pertinentes y acordes a los diferentes contextos.

Para ello, el conocimiento analizado propone diferentes configuraciones didácticas, las cuales se desarrollan a continuación.

6.2. Configuración de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

En este apartado se despliega en primer lugar, lo que en el conocimiento analizado se entiende por configuración didáctica y seguidamente se aborda cada uno de los modos particulares que en dicho corpus se propone para organizar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

6.2.1. Lo que el conocimiento producido entiende por configuración didáctica

Para materializar un enfoque que asuma la lectura y la escritura como prácticas que permita a su vez superar las concepciones descritas en el apartado anterior (6.1. Concepciones y prácticas de enseñanza que requieren transformarse), 66 de 113 documentos⁵⁰ proponen diferentes tipos de configuraciones. Sin embargo, 11 de esos 66, antes de centrarse en abordar tales modos de organizar la enseñanza, definieron lo que entienden específicamente por configuración didáctica (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aponzá, 2019; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Isaza y Castaño, 2010; Lopera, 2018; Machado, Vélez, Flórez y Serquera, 2018; Pérez y Roa, 2010; Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010; SED, 2014; Silva y Uribe, 2019).

Se retoma la idea de Litwin (1997) quien define las configuraciones didácticas como las maneras particulares que el docente propone para favorecer los procesos de aprendizaje, con la intención de enseñar, de aportar a la comprensión y a la construcción de conocimiento. (Aponzá, 2019, p. 65).

“Entendemos las configuraciones, como diversas formas de hacer llegar el conocimiento al estudiante, sin que esto implique la imposición de una estrategia rígida y sin sentido” (Echeverri, Quintero y Cardona, 2018, p. 52). “Una configuración didáctica es

⁵⁰ Aguilar, Arroyave y García (2018); Aguirre y Quintero (2014); Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018); Amaya y Pinzón (2015); Aponzá (2019); Aragón (2010); Arias (2015); Avendaño (2016); Balmaceda (2018); Barrios y Mazo (2019); Bejarano, León y Páez (2014); Benavidez y Urrea (2017); Betancur, Vásquez y Vanegas (2018); Bolívar, Herrera y Viáfara (2018); Cabarcas y Salcedo (2019); Calle y Gómez (2018); Camelo, Dausen y Hurtado (2018); Castaño (2014); Cárdenas (2019); Cardona y Salgado (2018); Carvajal (2018); Cubillos (2016); Echeverri, Quintero y Cardona (2018); Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018); García y Guzmán (2016); Gómez y Obando (2016); González y Londoño (2019); Guerra y Pinzón (2014); Guzmán, Arce y Valera (2010); Herrera y Avella (2019); Isaza y Castaño (2010); Jiménez, León y Sánchez (2017); Lara (2018); Lopera (2018); Lozano (2017); Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018); Mape, Orrego y Yossa (2017); Marín y Aguirre (2010); Martínez (2017); Martínez, Zuleta y Vargas (2017); Mayor (2018); Medina, Rodríguez y Arciniegas (2019); Muñoz (2017); Murillo y Jaramillo (2018); Palacios (2018); Peña y Castellano (2015); Peña y Quintero (2016); Perea, Vergara y Chaverra (2018); Pérez y Roa (2010); Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón (2010); Quintero (2015); Quintero y Embachí (2017); Rincón (2012); Rodríguez (2016); Rojas y Linares (2018); Romero y Rúas (2019); Rubio (2017); Sánchez (2014); SED (2014); SED (2015); Silva y Uribe (2019); Soto (2014); Suaza (2017); Usuga, Palacio y Galvis (2018); Velásquez (2017) y Yela (2016).

una puesta en escena de un sistema organizado, metódico, detallado y no meramente instrumentalista al servicio de unos objetivos particulares” (Silva y Uribe, 2019, p. 34). “Las secuencias didácticas, las actividades y la pedagogía por proyectos pueden comprenderse como tipos de configuración” (Pérez y Roa, 2010, p. 60)

En suma, el conocimiento analizado, entiende por configuración didáctica la manera particular que despliega el profesor o la profesora para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, lo cual tiene que ver con la selección y tratamiento de los contenidos del área, la forma como los organiza, los métodos y estrategias que implementa, los materiales, la idea de evaluación. También indican, que el concepto de configuración didáctica es general, del cual se desprenden formas específicas de planeación e implementación de la enseñanza.

Así, estos documentos se apoyan en los siguientes autores y textos para definir tal concepto:

Tabla 21: Autores y documentos citados para definir el concepto de configuración didáctica

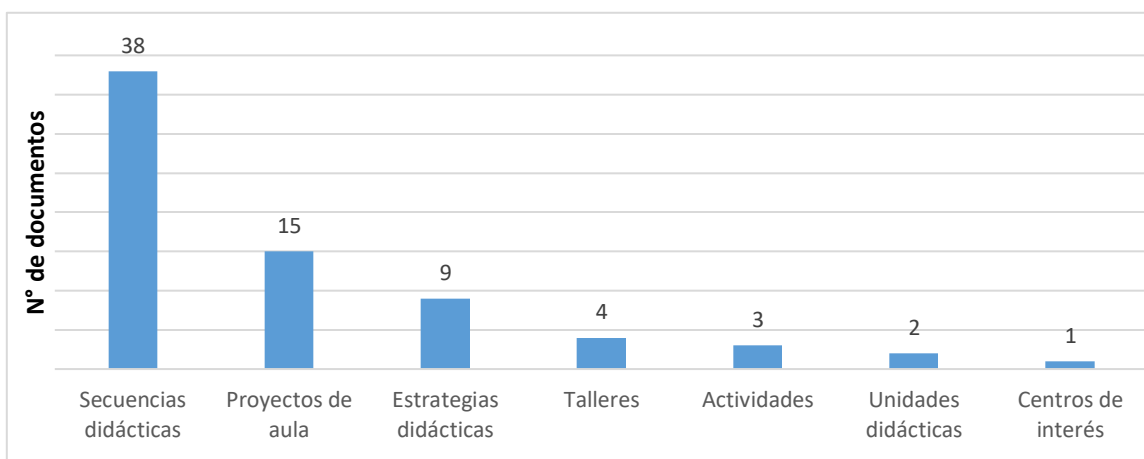
Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc.
Edith Litwin	82% (9/11)	<i>Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.</i>	9
Mauricio Pérez	27% (3/11)	<i>Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. (Coescrito con Gloria Rincón)</i>	2
		“Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica”	1

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, para la definición del concepto de configuración didáctica se citan dos fuentes: la argentina Edith Litwin y el colombiano Mauricio Pérez Abril. Sin embargo, vale la pena aclarar que, desde que Mauricio Pérez introdujo este concepto en un documento del 2004 y que luego retoma en 2009 en compañía de Gloria Rincón, siempre hace referencia a Litwin. Esto es, la fuente principal es la argentina y el colombiano la retoma para seguir pensando dicho concepto y llevarlo hacia la enseñanza de la lectura y la escritura.

Avanzando ya a las formas específicas que el conocimiento construido en Colombia propone para la materialización de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, encontramos que 38 documentos proponen secuencias didácticas, 15 hacen referencia a proyectos de aula, 9 a estrategias didácticas, 4 proponen un trabajo por talleres, 3 desde actividades, 2 con unidades didácticas y 1 propone una organización de la enseñanza a través de centros de interés. Estos mismos datos se muestran en la siguiente figura:

Figura 10: Modos de configuración didáctica que se proponen



Fuente: producción propia

A continuación, daremos cuenta de lo que en dichos documentos se entiende por cada una de estas formas particulares de configurar la enseñanza.

6.2.2. Secuencias didácticas

Como indica la Figura N° 27, 38 documentos proponen las secuencias didácticas como forma específica para organizar la enseñanza (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aguirre y Quintero, 2014; Amaya y Pinzón, 2015; Aponzá, 2019; Aragón, 2010; Arias, 2015; Barrios y Mazo, 2019; Bejarano, León y Páez, 2014; Benavidez y Urrea, 2017; Cabarcas y Salcedo, 2019; Calle y Gómez, 2018; Cárdenas, 2019; Castaño, 2014; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Gómez y Obando, 2016; Guerra y Pinzón, 2014; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Marín y Aguirre, 2010; Martínez, 2017; Mayor, 2018; Muñoz, 2017; Murillo y Jaramillo, 2018; Palacios, 2018; Perea, Vergara y Chaverra, 2018;

Pérez y Roa, 2010; Quintero y Embachí 2017; Rojas y Linares, 2018; Romero y Rúas, 2019; Sánchez, 2014; Soto, 2014; Suaza, 2017; Usuga, Palacio y Galvis, 2018; Velásquez, 2017; Yela, 2016).

A continuación, la manera cómo definen secuencia didáctica:

Una secuencia también se caracteriza, en la línea de Pérez y Rincón (2009) por tener una durabilidad en el tiempo más o menos amplia: semanas, meses e incluso un periodo escolar donde es posible percibir la asignación de un grado de complejidad a medida que transcurre su implementación. (Machado, Vélez, Flórez y Serquera, 2018, p. 48)

“Estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos” (Pérez y Roa, 2010, p. 61). “La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que se inscriba la Secuencia, se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos” (Isaza y Castaño, 2010, p. 63). “Se desarrolla como un proyecto de trabajo de producción textual (...) para lo cual establece unas fases o elementos para la enseñanza de la composición escrita como son la preparación, la realización y la evaluación” (Soto, 2014, p. 83)

En este orden de ideas, los documentos que plantean la secuencia didáctica como un tipo de configuración, la entienden como una estructura de acciones que se organizan para alcanzar en los alumnos y alumnas aprendizajes muy puntuales en dos vías: sobre un género discursivo particular y sobre un tema determinado; además son unidades de trabajo que se ocupan generalmente de un solo proceso del lenguaje (lectura, escritura, oralidad) y de un solo tipo de secuencia discursiva (narrativa, informativa, argumentativa, expositiva). De este modo, concreta unos propósitos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación comunicativa que le otorga sentido.

Además la secuencia didáctica gira en torno a la obtención de un producto final auténtico, lo que significa que alumnos y alumnas no permanecen haciendo ejercicios rutinarios, monótonos, sin sentido; sino actividades que implican usar la lectura y la escritura para participar en la sociedad. En cuanto al tiempo estimado para su desarrollo, una secuencia puede durar en su implementación semanas, meses o incluso un periodo escolar completo a través de un diseño que va desde lo particular a lo más general a partir de tres fases: preparación, producción y evaluación. Lo anterior significa que para estos documentos, las secuencias didácticas son un tipo de configuración que permite a los profesores y profesoras destinar las horas de clase necesarias para que los alumnos y alumnas participen en prácticas de lectura y escritura de tal forma que puedan asumirse como lectores y escritores.

Para definir secuencias didácticas, estos 38 documentos, hacen uso de la siguiente bibliografía:

Tabla 22: Autores y documentos citados para definir el concepto de secuencia didáctica

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Mauricio Pérez	61% (23/38)	<i>Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. (Coescrito con Gloria Rincón)</i>	12
		<i>Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas (Coescrito con Catalina Roa, Laura Villegas y Ángela Vargas.</i>	6
		<i>Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (Coescrito con catalina Roa)</i>	5
		“Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica”	3
Ana Camps	50% (19/38)	<i>Secuencias Didácticas para aprender a escribir</i>	10
		<i>Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>	7
		<i>Secuencias didácticas para aprender gramática</i>	6
Melina Furman	5% (2/38)	“Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias”	2
Ángel Díaz	5% (2/38)	“Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”	2
Vidiella Zabala	5% (2/38)	<i>La práctica Educativa. Cómo enseñar</i>	2
Joaquim Dolz y	3% (1/38)	“Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”	1

Bernard Schnewly			
Vilá et al.	3% (1/38)	<i>El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas</i>	1

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los autores citados, continúa notándose la influencia del colombiano Mauricio Pérez Abril y los autores que a su vez este cita, en este caso Ana Camps, ya que en los diferentes documentos en los que define secuencia didáctica, Pérez Abril se apoya en esta autora española. De ahí que, gran parte del conocimiento producido en Colombia se apoye tanto en Pérez (pionero en Colombia) y en Camps (una de las pioneras en el campo).

6.2.3. Proyectos de aula

A la par, 15 documentos propone configurar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas a través de proyectos de aula (Arias, 2015; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cubillos, 2016; Guzmán, Arce y Valera, 2010; Isaza y Castaño, 2010; Lara, 2018; Lozano, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Peña y Quintero, 2016; Pérez y Roa, 2010; Rincón, 2012; Rodríguez, 2016; Rubio, 2017, SED, 2015).

La primera razón por la que optan por este modo específico, tiene que ver con la posibilidad de trabajar integradamente los aprendizajes. *“Los proyectos permiten superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos”* (Rincón, 2012, p. 15). *“La pedagogía de proyectos se plantea entonces como una propuesta global de aprendizaje”* (Lozano, 2017, p. 170). *“Esta apertura a la diversidad de intereses hace que la pedagogía por proyectos pueda contar con un carácter trans e interdisciplinar”* (Pérez y Roa, 2010, p. 62 – 63). *“Los proyectos, además permiten el trabajo integrado de distintas áreas”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 61). De acuerdo a estas citas, el trabajo por proyectos de aula, no solo permite abordar al unísono la lectura y la escritura como totalidades, desde el enfrentamiento simultáneo con diferentes géneros o tipologías textuales; sino también desde el trabajo articulado desde diferentes disciplinas.

En segundo lugar, proponen este tipo de configuración didáctica porque los alumnos y alumnas participan activamente en los procesos de planeación.

El involucrar de manera protagónica a los estudiantes en ese camino de aprendizaje facilita que los niños sean partícipes en el diseño de estrategias, en proponer formas de proceder y en ejecutarlas, pues saben cuál es el propósito y la meta de llegada. (Isaza y Castaño, 2010, p. 60).

“Propicia la participación real de los estudiantes durante todo el proceso de estructuración y desarrollo del proyecto” (Peña y Quintero, 2016, p. 204 – 205). *“En el caso de la pedagogía por proyectos la planeación la hacen en conjunto docente y estudiantes, generalmente en atención a problemáticas e intereses temáticos diversos”* (Pérez y Roa, p. 62). Por tanto, es una ruta de trabajo que responde a las preguntas, inquietudes, necesidades, motivaciones, intereses de aquellos niños, niñas y jóvenes que asisten cotidianamente a las aulas de la educación básica.

En tercer lugar, optan por este modo de enseñanza porque se parte de situaciones concretas. *“Propicia el desarrollo de la actividad escritora en contextos reales de comunicación”* (Peña y Quintero, 2016, p. 205). *“Una configuración didáctica en donde el desarrollo de actividades intencionadas con finalidades sociales y culturales dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua”* (Lozano, 2017, p. 170). *“Se trabaja con textos situados en prácticas comunicativas y discursivas y no con escritos desligados de sus condiciones de circulación y uso”* (Rincón, 2012, p. 53). En esta dirección, desde el trabajo por proyectos, la lectura y la escritura se emplea para atender a una necesidad real, donde leer y escribir tiene sentido, un propósito determinado, interlocutores específicos.

Y una última razón que los documentos plantean para elegir los proyectos, es la duración en el tiempo: la implementación de un proyecto en la escuela puede durar meses, un periodo académico, un semestre o incluso todo un año escolar. *“Sólo así les propondrán desafíos que ellos pueden afrontar y experimentar la satisfacción de haberlo hecho, respetando los derechos elementales al error y a tomarse su tiempo”* (Rincón, 2012, p. 79). En este sentido indican que aunque es una configuración de largo aliento, su diseño no es tan complejo ya que consta según Rincón (2012) de cinco etapas o momentos: planificación, realización de las tareas, culminación, evaluación de proyecto y evaluación de los aprendizajes.

No obstante, vale la pena aclarar que dentro de esos 14 de 66 documentos, hay quienes señalan la existencia no solo de proyectos de aula, sino también de proyectos de lengua (Camelo, Dausen y Hurtado, 2010; Guzmán, Arce y Valera, 2010; Isaza y Castaño, 2010; Pérez y Roa, 2010). Indican, apoyándose en Ana Camps que la diferencia que existe entre estos dos tipos de proyectos es que el segundo se da exclusivamente al interior del área de lenguaje, es decir que no se articula con otras asignaturas del currículo, como sí lo hacen los primeros.

Para sustentar las anteriores ideas, los documentos que desarrollan el concepto de proyectos, se sustentan en la siguiente bibliografía:

Tabla 23: Autores y documentos citados para definir el concepto de proyectos de aula

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Gloria Rincón	53% (8/15)	<i>Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito</i>	3
		“Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos”	3
		<i>El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria.</i>	3
		<i>El trabajo por proyectos y la enseñanza- aprendizaje del lenguaje.</i>	1
		<i>La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente</i>	1
Josette Jolibert	53% (8/15)	<i>Formar niños lectores y productores de textos</i>	4
		<i>Niños que construyen su poder de leer y escribir</i> (coescrito con Christine Sraïki)	4
		<i>Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula</i> (Coescrito con Jeannette Jacob)	4
Ana Camps	47% (7/15)	<i>Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica</i>	5
		<i>La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos.</i>	2
		<i>La didáctica de la lengua un complejo espacio de investigación</i>	1
Mauricio Pérez	13% (2/15)	<i>Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. (Coescrito con Gloria Rincón)</i>	2
Starico de Accomo	13% (2/15)	<i>Los proyectos de aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB.</i>	2
Celestín Freinet	13% (2/15)	<i>Para uma escola do povo.</i>	1
		<i>Técnicas Freinet de la escuela moderna</i>	1
John Dewey	13% (2/15)	<i>Experiencia y educación.</i>	2
Fernando Hernández y	7%	<i>La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio</i>	1

Montserrat Ventura			
Nilza García	7% (1/15)	“La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje”	1
Hugo Gutiérrez	7% (1/15)	“El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos”	1

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a esta tabla, se puede decir que la autora que más influencia tiene con respecto al concepto de proyectos de aula en el conocimiento analizado, es la colombiana Gloria Rincón y los autores que ella a su vez utiliza. Es que Rincón, desde hace más de dos décadas viene escribiendo sobre este tema y para hacerlo se apoya principalmente en Josette Jolibert y Ana Camps. Esto significa que en Colombia se cita a una pionera del país (Gloria Rincón), al tiempo que se recurre a las fuentes que esta utiliza (Jolibert y Camps). Igualmente vale la pena mencionar que, aunque en menor medida, el conocimiento producido se apoya en autores clásicos, aquellos autores pioneros en el campo como lo son: Celestín Freinet y John Dewey.

6.2.4. Estrategias didácticas

De igual manera, nueve documentos proponen las estrategias didácticas como un modo específico para organizar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas (Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Balmaceda, 2018; Calle y Gómez, 2018; García y Guzmán, 2016; Herrera y Avella, 2019; Medina, Rodríguez y Arciniegas, 2019; Peña y Castellano, 2015; Quintero, 2015; SED, 2014).

Sin embargo, ninguno de los documentos define en qué consiste organizar la enseñanza desde este tipo de configuración, pero de acuerdo a las propuestas de intervención que diseñan para llevar al aula, se puede inferir que entienden por estrategias, actividades puntuales que permiten abordar la lectura y la escritura desde una visión contextualizada que vincula el mundo de la vida de los sujetos participantes, en la medida que se plantean prácticas situadas en escenarios reales. Cabe anotar también que, al no definir qué se entiende por estrategias, no hay referencia a ningún autor, por tanto en este apartado no aplica la tabla con los autores y documentos citados.

6.2.5. Talleres

Otra propuesta que plantea cuatro documentos es el Taller (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Cardona y Salgado, 2018; González y Londoño, 2019; Peña y Castellano, 2015). “*El taller como espacio de creación que articula la cooperación, estimula la autonomía, potencia la creatividad y estrecha la conexión entre la mano y la cabeza*” (p. 29). “*Se aprende haciendo y en el hacer se resuelven problemas que redundan en la transformación de la realidad y, por ende, la realidad humana, de ahí el aprendizaje significativo*” (Peña y Castellano, 2015, p. 228). “*Es un espacio de encuentro entre los conocimientos académicos y las propias experiencias vitales*” (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. p. 29).

Es que el Taller, según las citas anteriores, es una configuración que estrecha la conexión entre teoría y práctica, un espacio donde se lee y se escribe para comunicar a los otros los frutos de sus aprendizajes, donde alumnos y alumnas interactúan con textos y contextos a través de la discusión, la pregunta, la lúdica, la creación. En el taller se hacen, se crean cosas y con ello se fomenta la participación activa, la construcción del conocimiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad. Además, al igual que otras configuraciones como los proyectos de aula o los proyectos de lengua, potencia relaciones pedagógicas horizontales, la interacción, la cooperación y la autonomía.

En cuanto a los autores y los textos en los que se apoyan estos cuatro documentos están:

Tabla 24: Autores y documentos citados para definir el concepto de Taller

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Arnobio Maya	50% (2/4)	“El taller educativo ¿qué es? Fundamentos. Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo”	2
Judth Peña	25% (1/4)	“Transformarnos para transformar el mundo”	1
		“Prensa Escuela: Un espacio vital”	1
Mercedes Sosa	25% (1/4)	<i>El taller estrategia educativa para el aprendizaje significativo</i>	1
Egg Ander	25% (1/4)	<i>El Taller una alternativa de renovación pedagógica</i>	1

Laura Pitluk y Susana Epsztein	25% (1/4)	<i>Aula-taller en jardín de infantes: metodología y cambio de actitud en el jardín de infantes</i>	1
María Rodríguez	25% (1/4)	“El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar”	1

Fuente: elaboración propia

Esta tabla da cuenta entonces de que no hay una fuente hegemónica para definir el taller como un tipo de configuración didáctica, puesto que a pesar de que son solo cuatro documentos que recuren a este concepto, estos se apoyan en 6 autores. Igualmente, esta tabla permite señalar que las fuentes utilizadas se refieren al taller en términos generales, en tanto no hay ninguno que hable específicamente de la enseñanza de la lectura y la escritura desde este tipo de configuración.

6.2.6. Actividades

De otro lado, tres documentos, se inclinan por las actividades como una forma de configuración didáctica (Carvajal, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Silva y Uribe, 2019). “*La Actividad como posibilidad de configuración didáctica es pertinente para darle orientación a la propuesta en la medida en que estas pueden atender a las características del contexto educativo en el cual se desplegará la propuesta de investigación*” (Silva y Uribe, 2019, p. 35). “*La actividad siempre estará enfocada hacia un objetivo que, por lo general, se desarrolla de forma consecuyente y permanente, y que, a su vez, está conformada por un conjunto de acciones que toman un carácter netamente social*” (Echeverri, Quintero y Cardona, 2018, p. 51).

Para este porcentaje, las actividades son unidades de trabajo muy puntuales que se desarrollan en un periodo muy corto, normalmente en sesiones de una o dos horas de clase. Esto significa que tienen una menor duración si se compara por ejemplo con las secuencias didácticas que requieren de semanas o meses o los proyectos que se pueden extender durante periodos académicos completos. También indican al momento de su definición, que existen un tipo de actividades específicas, denominadas “*actividades permanentes*” (Carvajal, 2018; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018), las cuales son un conjunto de acciones e interacciones

que se realizan cada cierto tiempo con la misma estructura (diariamente, semanalmente, quincenalmente).

Para introducir el concepto de actividad como un tipo específico de configuración didáctica, los 3 documentos hacen uso de la siguiente fuente:

Tabla 25: Autores y documentos citados para definir el concepto de actividad

Autor citado	% doc en los que se cita	Títulos citados	Nº doc. en los que se referencia
Mauricio Pérez	67% (2 de 3)	<i>Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. (Coescrito con Gloria Rincón)</i>	2

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla reitera la hegemonía de Mauricio Pérez Abril en el conocimiento analizado con respecto a conceptos como: configuración didáctica, secuencias didácticas y actividades.

6.2.7. Unidades didácticas

Una forma más, señalada por 2 documentos son las unidades didácticas (Carvajal, 2018; SED, 2015). Una primera característica identificada en estos documentos es que es un diseño que parte de un tópico generador. *“El punto de partida es la selección de un tópico o problema a trabajar que sea considerado por parte de los alumnos y de los maestros como auténtico objeto de estudio. Es decir, como algo que les interese realmente”* (SED, 2015, p. 28). *“Se lleva a cabo una unidad didáctica que se estructura alrededor de una pregunta que es el hilo conductor de toda la actividad”* (Carvajal, 2018, p. 44).

Una segunda característica identificada, es que abordan en forma integral los conocimientos. *“El desarrollo de los contenidos se hace en forma integral y no lineal (...) Relaciones en el conjunto del área y entre áreas”* (SED, 2015, p. 28) evitando así la fragmentación del saber, puesto que se trabajan los temas que sean necesarios para la solución del problema o tópico generador planteado. Asimismo, señalan que este tipo de configuración se caracteriza por seguir distintos momentos hasta la obtención de un producto final. *“Para el éxito de la unidad didáctica, es necesario que en su diseño se disponga de tiempos*

suficientes para pensar y elaborar, ya que esta no es una tarea para lo inmediato” (Carvajal, 2018, p. 71). *“Cada nivel construyó y desarrolló su propia unidad didáctica, a través de tres etapas diferentes: inicial, intermedia y final, las cuales se enfocaban a cumplir con los objetivos propuestos, así como la elaboración de un producto”* (SED, 2015, p. 71), esto con el fin de evitar la asignación de tareas sin ningún sentido.

Igualmente, estos dos documentos explicitan el lugar de la evaluación y la reflexión en este tipo de configuración didáctica. *“Contemplar la evaluación en las formas de autoevaluación y hetero-evaluación. Una buena rejilla o lo que se conoce como rúbrica ayuda enormemente a este propósito”* (MEN, 2015, p. 30). *“Es importante que los estudiantes y el profesor reflexionen sobre el proceso realizado, describan las estrategias empleadas, analicen las formas en que han cambiado sus concepciones”* (MEN, 2015, p. 30). Esto es, que dentro del trabajo desde unidades didácticas haya espacio para analizar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido. Y una última característica señalada por Carvajal (2018) y SED (2015) es que esta manera de organizar la enseñanza fomenta el trabajo cooperativo y la integración de distintos actores sociales: familia y comunidad en general.

Por último, cerramos indicando que los dos documentos que proponen las unidades didácticas como una manera de configuración didáctica, no se soportan en ningún autor. Ahora bien, dado los elementos utilizados para su definición (parte de un una situación problema, integra conocimientos de diferentes áreas, apunta hacia un producto final, promueve la evaluación formativa y el trabajo cooperativo) no habría diferencias entre este tipo de configuración y los proyectos de aula.

6.2.8. Centros de interés

Finalmente, un documento (SED, 2014), plantea los centros de interés. *“Con la idea de que la realidad y la vida no están divididas en sí mismas en áreas de conocimiento, los Centros de Interés exigen la puesta en escena de los múltiples saberes aportados por diferentes áreas”* (SED, 2014, p. 20). *“Es una estrategia pedagógica centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite*

la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y necesidades” (SED, 2014, p. 50). *“Espacios democráticos en los que se desarrolla la capacidad para resolver problemas desde la tolerancia y la participación”* (SED, 2014, p. 53).

De acuerdo con las citas anteriores, los centros de interés se destacan por: permitir una enseñanza que no está parcelada por asignaturas; ser un espacio democrático en los que los alumnos y alumnas construyen una voz propia; fomentar un rol activo de los niños, niñas y jóvenes; y partir de situaciones concretas, cercanas y contextualizadas. Por último, vale la pena advertir que los centros de interés, según SED (2014), es una propuesta general que puede a su vez recurrir a otras formas de configurar la enseñanza como los proyectos de aula, las secuencias o las unidades didácticas. Para finalizar, cabe indicar que el documento que propone la configuración de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de centros de interés no hace mención de ningún autor para su definición.

Hasta el momento en este capítulo hemos dado cuenta de las concepciones y prácticas que se quieren superar con un enfoque que tome la lectura y la escritura como prácticas, también hemos descrito lo que el conocimiento producido en Colombia entiende por configuración didáctica y las formas específicas que propone (secuencias, proyectos, estrategias, actividades, talleres, unidades y centros de interés). Seguidamente, daremos cuenta de esas propuestas de intervención que dicho conocimiento propone para materializar específicamente en las aulas de clase la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

6.3. Propuestas de intervención de los documentos analizados

El conocimiento producido en Colombia, no solo conceptualizó alrededor de formas específicas de organizar la enseñanza (secuencia, proyecto, estrategia, taller, actividad, unidad, centros de interés), sino que a la par, propuso un trabajo concreto en el aula, a través del cual los alumnos y alumnas de la educación básica, vivenciaran una enseñanza donde la lectura y la escritura se aborden como prácticas socioculturales.

Dichas propuestas de intervención que se llevaron al aula, ya sea a través de secuencias didácticas, proyectos de aula, talleres... las hemos organizado en los siguientes

tipos de prácticas: 6.3.1. Leer y escribir para aprender. 6.3.2. Leer y escribir para asumir una postura crítica. 6.3.3. Leer y escribir desde elementos propios del entorno. 6.3.4. Leer y escribir desde una necesidad. 6.3.5. Leer y escribir para validar y rescatar los saberes propios de las comunidades. 6.3.6. Leer y escribir para que emerja la subjetividad. 6.3.7. Leer y escribir para comunicarse. Y 6.3.8. Leer y escribir para hacer. En este orden de ideas, iniciemos por el primer tipo de prácticas.

6.3.1. Leer y escribir para aprender

En esta línea, identificamos dos tendencias: la primera desde el área de lenguaje y la segunda desde otras áreas. Desde lenguaje las intervenciones parten sobre un tema sobre el cual los alumnos y alumnas quieren aprender. Por ejemplo, la propuesta de intervención de Echeverri, Quintero y Cardona (2018) partió del interés de los niños y niñas del grado segundo por saber más sobre “*el sistema solar*”; para lo cual leyeron diferentes textos (informativos, expositivos, científicos, literarios) y también analizaron diferentes videos. Asimismo, la experiencia de la profesora Ana Rubiela Taborda Jiménez, la cual se encuentra en el libro de Isaza y Castaño (2010), consistió en realizar con alumnos y alumnas del grado tercero, lecturas para aprender sobre un tema que a todos los estudiantes les llamaba la atención: los dinosaurios.

Otra experiencia, la cual se encuentra sistematizada en el libro de Castaño (2014), es el trabajo de aula diseñado por las profesoras Diana Reyes y Ximena Vargas, quienes aprovecharon la curiosidad de los alumnos y alumnas del grado tercero por los animales en vía de extinción de su región, para producir un animalario que comunique a las personas de la comunidad cuáles son los que tienen peligro de extinguirse y las razones que lo causa.

En cuanto a prácticas de lectura y escritura implementadas en otras asignaturas diferentes a lenguaje, encontramos experiencias en ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología e informática, ética y experiencias que involucran simultáneamente diferentes materias. Desde naturales, ubicamos tres intervenciones que proponen la comunicación de los aprendizajes adquiridos a través de textos narrativos. Aguirre y Quintero (2014), proponen, por ejemplo, la producción de un cuento ambiental a través del cual los niños y

niñas del grado primero cuenten a estudiantes de otras aulas lo aprendido acerca de los animales de la selva; en la segunda, las profesoras Margie Xiomara Bernal y Carmen Elena Carvajal, cuya experiencia fue presentada en el libro del SED (2015), propusieron la construcción de una narrativa en formato radiofónico a partir de lo que los alumnos y alumnas del primer grado aprendieron sobre la contaminación. Y la tercera propuesta, la cual aparece en el libro del SED (2014), la docente Milena Ruiz Mora propuso una intervención para que los alumnos y alumnas del grado séptimo produjeran cuentos de ciencia ficción en los que emplearan los conceptos científicos y tecnológicos trabajados en clase.

En otra línea, está la propuesta de las profesoras Diana Sepúlveda y Adriana Valenzuela que se encuentra en el libro de Guzmán, Arce y Valera (2010). En dicha experiencia se promovió la lectura y la escritura para que los estudiantes del grado sexto se apropiaran del concepto de ecosistema, para lo cual los alumnos y alumnas construyeron tres tipos de textos: uno expositivo producto de las múltiples lecturas realizadas; afiches que dispusieron por diferentes partes del colegio promoviendo el cuidado de los diferentes ecosistemas; y la escritura de una obra de teatro la cual dramatizaron para llevar el mensaje a la comunidad.

Otras dos experiencias trabajaron un tipo de texto específico desde esta asignatura. Una fue la de Rubio (2017) la cual consistió en que los estudiantes del grado primero llevaran a cabo diferentes experimentos y luego escribieran “*informes*” que dieran cuenta del paso a paso, las reacciones obtenidas y las posibles explicaciones a tales reacciones, con el fin de ser presentados a estudiantes de otros grados, quienes después de replicar el experimento, confirmaban si llegaban o no a las mismas conclusiones. Y la de Cubillos (2016) que consistió en que después de que los alumnos y alumnas del grado quinto leyeran textos informativos sobre inventos, realizaran “resúmenes” siguiendo una serie de pasos, en compañía del docente.

En el área de ciencias sociales encontramos las siguientes: La de Guzmán, Arce y Valera (2010) quienes proponen guiar a los alumnos y alumnas de los grados sexto y séptimo en el proceso de escritura de la biografía de un personaje fundamental en la historia universal, narrada en primera persona, al tiempo que por medio de cartas, pongan a dialogar a dos de

esos personajes, independientemente si son antagónicos o compartieran los mismos puntos de vista. Otra propuesta es la de la de Carvajal (2018) que buscó que los chicos y chicas del grado noveno escribieran dos tipos de textos: uno de orden argumentativo a partir de la siguiente pregunta guía: ¿Cómo el narcotráfico es un factor que agudiza la violencia de finales del siglo XX en Colombia? y caricaturas permanentes durante el año sobre la historia del país.

Por su parte, para abordar las relaciones entre grupos étnicos en el marco de la colonización del territorio colombiano, Aragón (2010) propone lo siguiente para los grados octavo y noveno: revisar lo que plantean los libros de texto sobre tal temática; documentos de la época como crónicas, edictos, notas de periódicos, anuncios oficiales de los actores; ensayos elaborados por historiadores contemporáneos recientes y del siglo pasado y obras literarias que incluyan dentro de sus narrativas historias de la colonización. Asimismo otra configuración llevada a cabo por el profesor Edgardo Ulises Romero y presentada en el libro de Aragón (2010), consistió en que los alumnos y alumnas de noveno reconstruyeran por escrito la historia de su localidad, la cual, una vez estuvo editada después de haber pasado por todo un proceso de escritura, circuló socialmente a través de una revista que crearon para tal fin.

Otra iniciativa más, fue una experiencia presentada en el SED (2015) que se llevó a cabo a nivel institucional en el colegio San Bernardino en la localidad de Bosa, Bogotá, en donde a cada grado se le asignó un país diferente, para que después de documentarse sobre este, expresaran todos sus aprendizajes a través de un carnaval. En último lugar, identificamos la propuesta de aula genérica (aplicable a cualquier temática y a cualquier grado) diseñada por Bejarano, León y Páez (2014) que consta de siete etapas: 1. Exploración (salida de campo, visitas a centros históricos). 2. Realización de preguntas (identificar los intereses de los estudiantes). 3. Indagación multimodal (análisis de diversos textos multimodales: videos, películas, textos, música). 4. Producto inicial (con la información obtenida se elabora un esquema que da cuenta de la conceptualización y comprensión del tema). 5. Confrontación (se busca más información en diferentes fuentes para triangularla).

6. Reestructuración del producto (construcción más elaborada) y 7. Socialización (puesta en común del producto logrado el cual da cuenta de los aprendizajes alcanzados).

Desde tecnología e informática, Calle y Gómez (2018) materializaron una propuesta que culminó en la construcción de un blog, donde los chicos y chicas del grado tercero publicaron sus producciones, a la vez que realizaban comentarios y apreciaciones a los trabajos de los compañeros y compañeras. Para lograr tales producciones, pasaron por: 1) la identificación de los intereses de los estudiantes (los miedos, el medio ambiente, la alimentación, el bullying). 2) Realización de las diferentes actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura en la red. 3) Escritura de un texto multimodal en el que tomaran una posición alrededor de los temas seleccionados y 4) Una vez publicados los productos en el sitio digital, crearon un cuestionario de google para evaluar la experiencia.

Desde ética, en el libro del SED (2015) se da a conocer el trabajo de las profesoras Alis Poveda, Marisol López y Elizabeth Guatoto, quienes configuraron con los alumnos y alumnas de los grados séptimo y noveno una experiencia de lectura en voz alta en casa involucrando la familia, buscando fortalecer las relaciones interpersonales y los valores; al tiempo que la expresión de emociones, pensamientos y sentimientos. Y una propuesta que se llevó a cabo en lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales fue la de Herrera y Avella (2019), que consistió en acompañar a los alumnos y alumnas de los grados cuarto y quinto en la construcción de los conceptos propios de cada área. Para ello, en cada una de las asignaturas mencionadas se llevó a cabo el siguiente sistema de acciones: 1. Elaboración de un mapa conceptual del concepto que se está abordando. 2. Construcción del mayor número posible de oraciones correctas a partir de ese mapa. 3. Análisis de las proposiciones derivadas buscando similitudes y diferencias importantes en sus contenidos. 4. Construcción de la definición del concepto con base en las oraciones resultantes del mapa conceptual.

6.3.2. Leer y escribir para asumir una postura crítica

En este apartado, agrupamos nueve propuestas de intervención en las que la participación en prácticas de lectura y escritura permiten a los alumnos y alumnas elaborar una postura reflexiva frente a su realidad, construir un punto de vista argumentado, debatir

sobre aquello que los aqueja cotidianamente. En este orden de ideas, dos propuestas se propusieron construir crónicas a través de las cuales, los participantes tuvieron la posibilidad de analizar críticamente hechos ocurridos en su propio territorio. Una de las experiencias la propuso Rojas y Linares (2018) para alumnos y alumnas del grado sexto, quien con las producciones resultantes elaboró un libro digital, el cual fue socializado con la comunidad educativa y publicado en una página web. Otra, es una experiencia de la profesora Yolanda López que aparece a manera de ejemplo en el libro de Aragón (2010); en esta, una vez los alumnos y alumnas del grado octavo lograron construir sus crónicas, participaron en un concurso departamental, en el cual lograron ocupar el primer y tercer puesto.

Otras tres experiencias se tejieron alrededor de la lectura y escritura de artículos de opinión sobre temas que inciden directamente en sus vidas. La primera es una propuesta de Yela (2016) que consiste en lograr que alumnos y alumnas del grado séptimo construyan una voz propia frente a un tema controversial para ellos como lo es la implementación en el establecimiento de la Jornada Única⁵¹. Por su parte, Suaza (2017), propone abordar la problemática del agua en nuestro país con el grado octavo. Y Murillo y Jaramillo (2018), propone el tópico del acoso escolar a los alumnos y alumnas de los grados octavo y noveno.

A su vez, Cabarcas y Salcedo (2019) abordaron la noticia como un tipo de texto informativo para informar sobre una situación que quisieran denunciar dentro de sus comunidades. Estos propusieron como producto final a los alumnos y alumnas del grado quinto, la realización de un vídeo el cual fue presentado a nivel institucional y enviado al “El periodista soy yo”, segmento que hace parte de un noticiero nacional colombiano perteneciente al canal Caracol. Igualmente, Aponzá (2019) configuró su intervención a partir de la lectura crítica de la obra literaria: *Crónica de una muerte anunciada*” de Gabriel García Márquez con alumnos y alumnas del grado octavo, en el cual analizaron los sistemas de

⁵¹ En Colombia, la jornada regular para los y las estudiantes de secundaria es de 6 horas y se lleva a cabo en una sola jornada sea mañana o tarde; mientras que la jornada única son 7 horas e implica una estancia que cubra tanto la mañana como la tarde.

creencias y valores (virginidad; machismo, religión, honor); e identificaron las modalidades discursivas (voces invitadas y silenciadas, ironías, ambigüedades y contradicciones).

A su vez, Romero y Rúas (2019), propusieron prácticas de lectura crítica a los alumnos y alumnas del grado sexto a través de un análisis que implica leer las líneas, entre líneas y tras las líneas de diferentes caricaturas. Y una más –la de Peña y Castellano (2015)- se basó en leer críticamente la prensa con los estudiantes de secundaria (de sexto a noveno), abordando diversos géneros periodísticos como crónicas, perfiles, reportajes, informes especiales, caricaturas, tiras cómicas y galerías gráficas entre otras formas de expresión.

6.3.3. Leer y escribir desde elementos propios del entorno

En este subgrupo, presentamos aquellos trabajos que propusieron prácticas de lectura y escritura en el aula a partir de elementos propios del entorno, conocidos por ellos, de elementos tangibles en su contexto, los cuales son significativos para los alumnos y alumnas, tales como: las mascotas, el río, el tren, eventos deportivos del colegio, personajes de la televisión o de la comunidad...

Una primera configuración es la de Mape, Orrego y Yossa (2017) la cual consistió en la elaboración, con alumnos y alumnas del grado primero, de un álbum con descripciones de animales para ser compartido con estudiantes pertenecientes a otros colegios. Otra experiencia fue la de Martínez, Zuleta y Vargas (2017), quienes les propusieron a los alumnos y alumnas del grado segundo el reto de dar a conocer a un público amplio a través del uso de herramientas tecnológicas de un personaje femenino que se destaque en la comunidad. Una más es la de Martínez (2017), quien propone prácticas de lectura y escritura a partir de la descripción del personaje favorito de televisión de cada uno de los alumnos y alumnas del grado segundo, para lo cual escogieron el personaje, lo describieron ayudados de preguntas guías, lo acompañaron de una imagen o dibujo, revisaron sus producciones, lo socializaron ante la comunidad y lo publicaron en un blog.

Del mismo modo, Jiménez, León y Sánchez (2017) llevaron a cabo una intervención cuyo producto final consistió en lograr con los alumnos y alumnas del grado tercero, la

escritura de textos informativos a partir un elemento cercano a sus vidas como lo son las mascotas, de los cuales algunos de esas producciones fueron publicadas en el periódico mural de la institución educativa. A su vez, identificamos la intervención que propone Perea, Vergara y Chaverra (2018) quienes con estudiantes de cuarto, pertenecientes a una comunidad mayoritariamente afrodescendiente, abordaron libros álbumes como: “Me llamo Yoon”, “Mi niña bonita”, “Todos somos diferentes”, “Malena Ballena”, “Elmer”; el texto audiovisual: “me gritaron negra” y textos informativos para saber más sobre sus orígenes, su raza.

Finalmente, la intervención de Lara (2018), consiste en la construcción de crónicas deportivas a partir de un evento institucional muy significativo como lo son los “juegos inter-clases”, las cuales fueron publicadas en un libro digital denominado E-book. Otra experiencia es la de Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018) quienes desde una mirada ambiental social y económica realizaron cuentos, textos informativos, entrevistas, programas radiales y reportajes a partir del río que pasa cerca a la escuela. Y una propuesta más es la de Barrios y Mazo (2019) quienes propusieron la construcción y puesta en escena en el aula de una obra de teatro a partir de una estación del tren que pasa por su municipio.

6.3.4. Leer y escribir para resolver una situación concreta

En este grupo, ubicamos aquellas intervenciones que se hilvanaron con el fin de resolver un problema que tanto docentes como alumnos y alumnas identifican y por ende están comprometidos y comprometidas con su solución, solución que implica el uso de la lectura y la escritura.

Para el grado primero encontramos las siguientes tres: en la primera, los niños y niñas querían saber si sus dietas eran saludables o no y qué hacer para mejorarlas, por lo que Rodríguez (2016) propuso analizar con ellos y ellas textos auténticos como: etiquetas de productos de chocolatinas, yogures, galletas..., recetas de los alimentos que la mayoría consumía cotidianamente y textos informativos sobre hábitos alimenticios. Asimismo, la profesora Sandra del Pilar Rodríguez partiendo de la necesidad de mantener una permanente comunicación entre ella y los padres o cuidadores de los niños y niñas -experiencia

presentada en el libro de Pérez y Roa (2010)-; propuso el cuaderno de notas en donde: inicialmente la profesora y los padres escribían las notas y las compartían con los niños y niñas, después los alumnos y alumnas dictaban a la docente la nota que iba dirigida a los padres y a los padres la nota que iba dirigida para la maestra y luego los niños y niñas escribían el comunicado por sí mismos pero con el acompañamiento del docente o del acudiente.

También Rubio (2017), para tratar de canalizar las constantes quejas que los niños y niñas del grado primero ponían sobre sus compañeros y compañeras de clase, propuso en el aula que ya no se iban a recibir más quejas de forma oral, sino solo por escrito, lo que implicó que los y las estudiantes escribieran para comunicar las dificultades que tenían con algún compañero o compañera, que el involucrado o involucrada pudiera hacer sus respectivos descargos también por escrito, que el resto del salón participara proponiendo alternativas de solución al conflicto y que se contara con un secretario o secretaria encargado de registrar los compromisos y hacérselos llegar a las partes.

Para el grado sexto identificamos también tres experiencias. La primera es la de la profesora Rosalba Becerra Restrepo -la cual aparece a modo de ejemplo en el libro escrito por Guzmán, Arce y Valera (2010)- quien a partir de las inundaciones, un fenómeno que la comunidad donde está ubicada la escuela sufre continuamente, propuso a los chicos y chicas que: narraran sus vivencias a causa de este fenómeno natural y leyeran y escribieran para buscar respuestas a esta pregunta que los inquietaba: ¿por qué son tan frecuentes las inundaciones en el territorio donde viven? De igual manera, Velásquez (2017) propone un diseño didáctico desde la necesidad que tienen los alumnos y alumnas de promocionar en el colegio un ciclo de cine, el cual los conllevó a usar diferentes tipos de texto: la construcción de reseñas de las películas a proyectar, carteleras para promocionar la película de la semana; volantes que refuercen la información y el diseño de las boletas de entrada.

Y una experiencia más es la de Palacios (2018), la cual se teje a partir de la necesidad de trabajar con los estudiantes la lectura y la escritura en la red, para ello diseñó un recurso digital con hipertextos a partir de cuatro fases interactivas: fase descriptiva (lectura literal); fase de interpretación personal (relacionarlo con la propia vida); fase crítica (evaluar la información presentada); y fase creativa (proponer alternativas de transformación).

En última instancia, encontramos una experiencia que surgió porque los alumnos y alumnas consideraban que hacía falta algún tipo de documento que ayudara a promocionar turísticamente la comunidad donde viven. De esta forma, Medina, Rodríguez y Arciniegas (2019), decidieron crear con los alumnos y alumnas de la básica secundaria (de sexto a noveno) una “*guía turística*”, la cual implicó analizar este tipo de texto para conocer su estructura y función social, entrevistar a padres de familia y personas de la comunidad para recolectar la información que requerían, y hacer salidas de campo para tomar fotografías a tales lugares.

6.3.5. Leer y escribir para validar y rescatar los saberes propios de las comunidades

Son seis experiencias las que emprendieron el reto de valorar los saberes propios de la región y plasmarlos por escrito para que no sean olvidados y a su vez las nuevas generaciones puedan acceder a dichos conocimientos ancestrales. Por tal motivo construyeron libros artesanales y se imprimieron los ejemplares suficientes para ser donados a cada una de las familias participantes y para que queden también en las respectivas bibliotecas escolares como material de consulta. Una primera propuesta fue la de Lopera (2018) que consistió en construir con alumnos y alumnas de los grados tercero, cuarto y quinto un “*Recetario*” que recopiló recetas de dos tipos: sobre remedios para aliviar enfermedades y dolencias con “*plantas medicinales*” y recetas con “*frutas de la región*”. Una segunda es la de Bolívar, Herrera y Viáfara (2018), quienes elaboraron con estudiantes de quinto un libro que recopiló “los juegos tradicionales” que conocía la comunidad rural donde estaba ubicada la escuela.

Una tercera fue llevada a cabo por Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018), la cual consistió en la construcción con alumnos y alumnas de tercero, cuarto, quinto y sexto de un “*libro sobre el municipio*” que incluyó textos informativos sobre: la historia de algunos lugares emblemáticos, personas representativas del común y de algunos establecimientos comerciales. Y las siguientes tres se propusieron recopilar las leyendas que se han contado de generación en generación en las comunidades a las que pertenecen los estudiantes. Una es la de Benavidez y Urrea (2017) quienes elaboraron con los alumnos y alumnas de primero

un libro de leyendas urbanas. Otra es la propuesta de Cárdenas (2019) que, con los grados cuarto y quinto, publicaron un libro álbum de leyendas. Y la última experiencia presentada en el libro de Guzmán, Arce y Valera (2010) es la del profesor Luis Fernando Burgos quien creó dos libros con las historias sobre espantos y apariciones que recopilaron sus estudiantes de séptimo.

6.3.6. Leer y escribir para que emerja la subjetividad

En este grupo, ubicamos aquellas donde se lee y se escribe como experiencia estética, para trascender la realidad y para reinventar el mundo con la palabra. Es decir, prácticas de lectura y escritura literarias. Una primera propuesta que se inscribe en esta línea es la de Rubio (2017) quien propuso a los alumnos y alumnas del grado primero que escribieran historias de terror en un formato tipo libro álbum con la intención de que dichas producciones fueran leídas por estudiantes de los demás grados del colegio. Por su parte, la docente Maura Elizabeth Chamorro cuya experiencia es presentada en el libro de Pérez y Roa (2010), propuso al grado primero, lecturas públicas en voz alta así: cada niño y niña escogía de un amplio abanico de posibilidades el libro álbum que quería leer, luego preparaba su lectura hasta sentirse muy seguro o segura; y finalmente en un evento organizado para tal fin con asistencia de los compañeros y compañeras del salón y padres de familia, leían públicamente.

Otra experiencia, presentada también por Pérez y Roa (2010) es la experiencia sistematizada por las investigadoras argentinas Mirta Castedo y Alejandra Paione y su equipo de la Universidad de la Plata. Tal propuesta dirigida a los niños y niñas de primero y segundo año, consistió en el seguimiento de un personaje prototípico de los cuentos infantiles como lo son las brujas. Así, después de rastrearlas en diversas narraciones para determinar su vestuario, su manera de hablar y su rol, los niños y niñas tuvieron la posibilidad de producir sus propias historias sobre estos personajes misteriosos, para luego exhibirlos en una galería pública titulada: “*Galería de brujas*”.

Una configuración más es la de Susana Ortega de Hocevar y colaboradores, producto de un proyecto de investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial, de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, experiencia que es presentada en el

libro de Isaza y Castaño (2010). Tal trabajo de aula partió del interés de los alumnos y alumnas de los grados iniciales de convertirse en escritores de cuentos. De esta manera los chicos y chicas experimentaron los quehaceres del escritor literario: leer antes de escribir, hablar para escribir, diferentes modalidades de escritura: conjunta, en parejas, individual, reflexionar sobre lo que se escribe, la elaboración de varias versiones, la etapa de edición y finalmente la publicación. De este proceso surgió un libro a modo de antología, que recogió las narraciones de cada uno de los estudiantes, libro que fue leído en las familias y por estudiantes de otros grados.

Igualmente, Echeverri, Quintero y Cardona (2018), con el fin de materializar una propuesta de lectura que tuviera presente los gustos de los y las estudiantes, crearon una biblioteca de aula, la cual estaba compuesta por textos que les llamaba la atención, a la que podían acceder fácilmente durante la jornada escolar y además podían prestar libros para llevarlos a casa. Finalmente, se hallaron tres intervenciones que abordaron en el aula de clase la escritura de textos autobiográficos como una forma de que los participantes conozcan más a fondo quiénes fueron, quiénes son y quiénes quieren ser. Dichas configuraciones fueron las de Soto (2014) quien la implementó con alumnos y alumnas de los grados cuarto y quinto; Muñoz (2017) con estudiantes de séptimo y Amaya y Pinzón (2015) quienes lo proponen a nivel general.

6.3.7. Leer y escribir para comunicarse

Este tipo de experiencias se caracterizan por establecer una comunicación real entre los estudiantes participantes y otras personas sean estas miembros de la familia, docentes, alumnos y alumnas de otra institución escolar o personas de la comunidad.

En esta línea, tenemos la intervención de García y Guzmán (2016) que consiste en la implementación, en el grado primero, de un correo a través de la instalación en el aula de los siguientes tipos de buzones: 1) buzón personal: cuya función fue permitir que cada estudiante escriba y a la vez reciba cartas de compañeros y compañeras de clase. 2) Buzón para la familia: destinado para que los niños y niñas les pudieran escribir a sus padres, hermanos o hermanas y demás parientes y al tiempo poder recibir de ellos y ellas la respuesta. 3) Buzón

para profesores: les permitió escribir y recibir cartas de cualquier docente de la institución y

4) Buzón interinstitucional: utilizado para comunicarse con alumnos y alumnas del mismo grado pero de otro colegio de la ciudad.

Una segunda intervención es la propuesta por Camelo, Dausen y Hurtado (2018) que consistió en un intercambio epistolar entre estudiantes del grado primero de la ciudad de Bogotá y alumnos y alumnas del grado segundo de la ciudad de Leticia, territorios muy distantes geográfica y culturalmente. La tercera es una titulada “Cartas a granel en e l Manuel” de la profesora Ana Cecilia Cepeda, experiencia presentada en el libro del SED (2015), propuesta que parte del interés de estudiantes del grado noveno de la ciudad de Bogotá, de entablar una comunicación permanente por medio de cartas, con estudiantes de otro colegio perteneciente a la comunidad indígena Huitoto-Muinane en Araracuara. Y una última, es la intervención propuesta por Arias (2015) en la cual promovió el envío de cartas de los estudiantes de tercero y quinto a sus abuelos y viceversa.

6.3.8. Leer y escribir para hacer

Este tipo de prácticas implica seguir o dar instrucciones, llevar un paso hasta alcanzar un producto final, sea una manualidad, un juego, una receta, un artefacto... Ahora bien, las configuraciones identificadas de este tipo, corresponden al grado primero y fueron las siguientes: la de Rodríguez (2016) que consiste en la construcción en el aula del grado primero de un acuario de agua dulce, para lo cual los niños y niñas tuvieron la necesidad de buscar la información que necesitaban en textos informativos e instructivos para elaborar el acuario y para que los peces no se les murieran.

Otra intervención es la de Rubio (2017) quien propuso la realización de una pijamada para lo cual debieron recurrir a la escritura de diferentes tipos de texto: carteles y tarjetas de invitación, cartas para solicitar permiso y contar sobre tal actividad; además los alumnos y alumnas debieron consultar y tomar nota de las actividades que podían hacer en dicho evento de pijamas. Asimismo, Quintero y Embachí (2017) proponen que los alumnos y alumnas hagan uso de la lectura y la escritura para preparar recetas, para lo cual primero leyeron este tipo de texto para identificar su estructura y su función, luego prepararon alimentos, después

construyeron las instrucciones y viceversa y por último, como producto final escribieron recetas de postres.

Finalmente, es importante aclarar que este recorrido por la materialización de la lectura y la escritura como prácticas no se hace porque consideremos que tales configuraciones didácticas son reproducibles tal cual en las aulas. Somos conscientes de que cada una de las propuestas que surgen del conocimiento que se viene produciendo en Colombia, han pasado por unos estudiantes en particular, por procesos, intereses y contextos únicos, de ahí que no sean replicables. Sin embargo, no descartamos la posibilidad de que sirvan de guía para encontrar posibles rutas, que ofrezcan ideas que puedan inspirar otras intervenciones, la posibilidad de aprender de la manera como otros lo hacen; para así, como lo plantea Bombini (2006), reinventar nuestras propias prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

6.4. A modo de cierre

Para cerrar este capítulo, retomaremos las principales conclusiones derivadas de la pregunta: ¿de qué manera se materializa en las aulas de clase de la educación básica, la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, según el conocimiento construido en Colombia sobre este campo, entre los años 2010 y 2019?

En primer lugar, de acuerdo con Suasnábar y Palamidessi (2007) se hace una interpretación de las condiciones que están en la base de la emergencia, configuración y expansión de la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas. Es que según los diagnósticos que los documentos relevados realizan, proponen una mirada sociocultural con el fin de superar en las aulas de clase las siguientes concepciones que aún permanecen inmodificables en muchas de las escuelas colombianas:

1) La lectura y la escritura como tareas escolares que no trascienden los muros de la escuela. 2) La lectura y la escritura como fines en sí mismos donde se lee y se escribe para demostrar que se sabe hacerlo. 3) La lectura y la escritura como productos que no requieren

la enseñanza de estrategias. 4) La lectura y la escritura como técnicas de codificación y decodificación. 5) Las decisiones de lo que se lee y se escribe son exclusivas del maestro o maestra. 6) El aprendizaje de la lectura y la escritura va de las partes al todo. 7) La lectura y la escritura en las asignaturas se emplea solo con fines evaluativos. 8) Para leer y escribir hay que adquirir primero una serie de conocimientos de orden gramatical. Y 9) Se lee y se escribe para aprender a diferenciar las tipologías textuales.

En segundo lugar, con base a los aportes de Tenti Fanfani (2010), la producción de conocimiento dentro de un campo obedece a unas tradiciones, a un sistema de reglas y unas dinámicas determinadas. De esta manera, podríamos decir que el conocimiento producido en Colombia, dentro de sus tradiciones, reglas y dinámicas propone materializar un enfoque que tome la lectura y la escritura como prácticas a partir de diferentes tipos de configuración didáctica: en primer lugar la configuración que más se sugiere son las secuencias didácticas; le siguen los proyectos de aula y de lengua; después están las estrategias didácticas; en el siguiente lugar una organización por actividades; después está una configuración por talleres, en el siguiente puesto las unidades didácticas y finalmente aparece la sugerencia de darle forma a la enseñanza a partir de centros de interés.

Y la tercera conclusión tiene que ver con los tipos de prácticas concretas que el conocimiento producido propone para la materialización de la enseñanza de lectura y escritura en Colombia desde una mirada sociocultural, prácticas que en sintonía de Suasnábar y Palamidessi (2007) permiten diferenciar este campo, con propuestas de intervención de otros campos como el lingüístico o el psicolingüístico. Un primer tipo corresponden a prácticas donde se lee y se escribe para aprender: sobre los contenidos propios de las materias (los ecosistemas, la contaminación, animales salvajes, historia local, del país y universal); para aprender sobre un tema de interés (los dinosaurios, el sistema solar, los animales en vía de extinción) o dominar géneros propios de las áreas (definiciones de conceptos, el informe, el resumen). Un segundo tipo de prácticas son aquellas que apuntan a la construcción de una posición crítica frente a la realidad (artículos de opinión sobre la Jornada Única, el agua, el acoso escolar; caricaturas sobre la historia de Colombia; crónicas y reportajes para denunciar

problemáticas sociales; el develamiento de un sistema de valores presente en una obra literaria).

Otro tipo son aquellas donde la lectura y escritura permiten ampliar la mirada sobre su entorno (el río, el tren, las mascotas, los animales de la región, las series de T.V., las inundaciones, el torneo inter-clases, un personaje femenino de la comunidad, la cultura propia). Un cuarto tipo de prácticas, son donde se lee y escribe para darle solución a una necesidad puntual (llevar una vida saludable, comunicación permanente entre docente y padres de familia, canalizar las quejas que los alumnos y alumnas ponen de sus compañeros y compañeras, las frecuentes inundaciones del territorio que habitan, la implementación de un ciclo de cine, la falta de una guía turística en la comunidad, la necesidad de fortalecer la lectura y la escritura en la red).

Un quinto tipo de prácticas son aquellas donde se lee y se escribe para validar y rescatar los saberes propios de las comunidades (remedios con plantas medicinales, recetas con frutas de la región, juegos tradicionales, mitos y leyendas, información sobre el municipio). Un tipo más, son prácticas de lectura y escritura para que emerja la subjetividad (historias de terror, narraciones con brujas, lecturas preparadas, autobiografías, consolidación de bibliotecas de aula). Un séptimo tipo, son aquellas en la que alumnos y alumnas participan para comunicarse (correos entre: estudiantes de la misma institución, estudiantes y sus familias, estudiantes y docentes, estudiantes de distintos colegios). Y un último tipo de prácticas son aquellas donde los alumnos y alumnas usan la lectura y la escritura para hacer (un acuario de agua dulce, una pijamada, recetas).

Hasta acá el análisis que surgió de la tercera pregunta de investigación y del tercer objetivo específico. Seguidamente, presentamos las reflexiones que se derivan de la cuarta y última pregunta que guía el presente trabajo doctoral.

7. CAPÍTULO VII: RETOS Y POSIBILIDADES

Este séptimo capítulo, se constituye a partir de la cuarta pregunta específica de investigación (¿Qué retos y posibilidades emergen de la materialización de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, según el conocimiento construido en Colombia sobre este campo entre los años 2010 y 2019?). Asimismo, responde al objetivo específico que se deriva de tal interrogante y que busca reconocer, a la hora de implementar esta mirada en el aula, los retos y posibilidades que se tejen en su materialización, de acuerdo al material documental objeto de estudio.

En esta línea de sentido, para responder a la pregunta y darle cumplimiento al objetivo específico, hemos estructurado el presente capítulo en los siguientes tres apartados: 7.1. Retos 7.2. Posibilidades y 7.3. A modo de cierre.

7.1. Retos

A partir del análisis del corpus documental, hallamos que los retos que plantean para que la materialización en las aulas de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sea posible, son los siguientes: 54 de 113 documentos señalan que el principal reto es la formación continua de los maestros y maestras en ejercicio; 24 de 113 se refiere a la necesidad de preparar a los alumnos y alumnas para que lean y escriban en la red; 11 de 113 indican que otro reto tiene que ver con la necesidad de transformar aspectos de las políticas públicas educativas tanto a nivel nacional como dentro de cada establecimiento escolar; y el último reto identificado (6 de 113 documentos lo manifiestan) se refiere a la formación inicial de los futuros profesores y profesoras del área de lenguaje. A continuación, se desarrollan cada uno de estos retos.

7.1.1. Formación continua de los maestros y maestras en ejercicio

54 de 113 documentos⁵² indican que uno de los principales retos es la formación de los docentes y las docentes que ya se encuentran ejerciendo su profesión en la educación básica puesto que, a los maestros y maestras que vienen enseñando la lectura y la escritura de una manera, no se les puede solicitar, sin ningún tipo de acompañamiento, que la direccionen de otra. De ahí que, según estos 54 documentos, no sea suficiente con que se emitan políticas educativas a nivel nacional, distrital o institucional; o con el conocimiento que se produce en las universidades; se requieren espacios de formación continua, para que los profesores y profesoras se distancien de enfoques lingüísticos y comunicativos e incorporen en su quehacer cotidiano uno sociocultural.

Ahora bien, respecto a la formación de los maestros y maestras que se encuentran en ejercicio en la educación básica, el conocimiento construido entre el año 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, plantea concretamente que dicha actualización debe: darse en comunidades académicas, fomentar la investigación, garantizar la reflexión sobre la propia práctica, transformar concepciones y mostrar otras formas distintas a las usuales de configurar la enseñanza de la lectura y la escritura. Acto seguido se desarrollan cada uno de estos postulados.

⁵² Los documentos analizados que desarrollan esta idea son los producidos por los siguientes autores: Aguilar, Arroyave y García (2018); Aguirre y Quintero (2014); Álvarez, Camacho, García y Nieves (2018); Amaya y Pinzón (2015); Aponzá (2019); Arenas (2015); Areiza y Betancur (2013); Arenas, Bermúdez, Fandaño y Ramos (2016); Arias (2015); Astaiza (2017); Avendaño (2016); Balmaceda (2018); Barragán (2013); Barrios y Mazo (2019); Benavidez y Urrea (2017); Betancur, Vásquez y Vanegas (2018); Bolaños (2017); Bolívar, Herrera y Viáfara (2018); Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno (2016); Cabarcas y Salcedo (2019); Camelo, Dausen y Hurtado (2018); Cárdenas (2019); Castaño (2014); Cubillos (2016); Díaz y Arandia (2019); Doria (2012); Doria y Galindo (2019); Echeverri, Quintero y Cardona (2018); Flórez, Henao, Ríos y Sena (2018); Gómez y Obando (2016); Guerra y Pinzón (2014); Guzmán (2019); Guzmán, Arce y Valera (2010); Herrera y Avella (2019); Jiménez, León y Sánchez (2017); Lopera (2018); Lozano (2017); Machado, Flórez, Vélez y Serquera (2018); Mape, Orrego y Yossa (2017); Marín y Aguirre (2010); Mayor (2018); Mora (2011); Moreno y Silgado (2019); Muñoz (2017); Murillo y Jaramillo (2018); Nieto (2018); Ortiz (2011); Palacios (2018); Parra (2018); Parra, Sánchez y Villamil (2015); Perea, Vergara y Chaverra (2018); Pérez y Tabla (2016); Piñeros, Orjuela y Torres (2018); Quintero (2015); Quintero y Embachí (2017); Rincón (2012); Rodríguez (2016); Romero y Rúas (2019); Rubio (2017); Sánchez (2014); SED (2014); Silva y Uribe (2019); Soto (2014); Suárez (2018); Suaza (2017); Velásquez (2017); Yela (2016); Zamudio (2019).

En primer lugar, nueve de los 113 documentos analizados, postulan que la formación que hay que evitar es aquella tipo “*capacitación*” y en cambio privilegiar una que se dé a través de comunidades, redes o grupos de aprendizaje o de práctica de maestros y maestras (Arenas, Bermúdez, Fandaño y Ramos, 2016; Balmaceda, 2018; Barragán, 2013; Díaz y Arandía, 2019; Doria y Galindo, 2019; Herrera y Avella, 2019; Mora, 2011; Rincón, 2012; SED, 2014). Esto porque la formación docente a través de capacitaciones, se caracteriza por: “*una formación vertical, orientada por un experto que maneja cierto tipo de conocimiento para ser impartido mediante charlas, talleres, exposiciones, entre otros*” (Díaz y Arandía, 2019, p. 4). “*Instancias donde mis colegas y yo nos sentábamos a oír a expertos darnos ideas sobre cómo mejorar nuestra práctica. Lo que nunca experimenté fueron espacios en los cuales mis colegas y yo nos escuchábamos los unos a los otros*” (Mora, 2011; p. 15).

Es decir, una formación tipo capacitación es aquella en donde los maestros y maestras son vistos como sujetos que no tienen las capacidades para enseñar y requieren de una persona externa que los “*capacite*”, que les diga qué y cómo hacerlo con eficiencia y eficacia. Por ende, es una formación que se torna obligatoria, impuesta, donde el capacitador o capacitadora es la persona que sabe, la experta, la que habla; mientras el capacitado o capacitada son los que no saben, los inexpertos y por lo tanto sus roles se limitan a escuchar. Son exposiciones donde se les dan a los profesores y profesoras estrategias, técnicas, recetas como si fueran operarios que están ahí para seguir instrucciones, para aplicar manuales y protocolos diseñados por otros.

Para evitar una formación que caiga en lo anterior, el conocimiento producido sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, propone una formación que se dé en comunidades, grupos o redes de maestros y maestras. “*Formación de tipo horizontal, centrada en el trabajo en equipo, en busca de soluciones a necesidades afines desde su experiencia, conocimientos y saberes de sus integrantes*” (Díaz y Arandía, 2019; p. 4). “*Espacios de reflexividad donde los mismos docentes encuentren, a partir de un diálogo, esos momentos de convergencia y congruencia de sus prácticas pedagógicas*” (Mora, 2011; p. 15). “*Se reúnen para dialogar sobre un tema específico de interés común y llegan a conclusiones, en términos de acciones y decisiones que buscan dar solución a problemas*

reconocidos, planteados por ellos mismos, convenidos en colectivo” (Herrera y Avella, 2019; p. 28).

En esta línea, el conocimiento analizado, propone la formación y actualización de los docentes en ejercicio a través de la conformación de comunidades de aprendizaje o comunidades académicas porque posibilita que: 1) profesores y profesoras sean vistos como sujetos intelectuales que construyen y resignifican su práctica. 2) Se consoliden relaciones horizontales entre los participantes. 3) Se parta de realidades y necesidades concretas para los maestros y maestras, lo que hace que haya mayor compromiso en encontrar alternativas de solución. Y 4) Son procesos de formación y actualización más pertinentes y permanentes en el tiempo porque surgen desde iniciativas propias, de ahí que los participantes no consideren estos espacios como una reunión más, como una actividad de las tantas que tienen que hacer por cumplir, sino como espacios que permiten su reinvención.

En segundo lugar, otro elemento fundamental que debe incorporarse en los procesos de formación docente es la posibilidad de que los maestros y maestras reflexionen, analicen, cuestionen, asuman una postura crítica frente a sus propias acciones para mejorarlas (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aguirre y Quintero, 2014; Arenas, 2015; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Cabarcas y Salcedo, 2019; Díaz y Arandia, 2019; Doria y Galindo, 2019; Doria, 2012; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Gómez y Obando, 2016; Guzmán, 2019; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lozano, 2017; Machado, Flórez y Serquera, 2018; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Parra, Sánchez y Villamil, 2015; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Romero y Rúas, 2019; Silva y Uribe, 2019; Soto, 2014; Velásquez, 2017).

“La reflexión y la transformación desde sus propias prácticas, donde se analicen los métodos de enseñanza, se piense en qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña” (Díaz y Arandia, 2019, p. 15). *“Una reflexión fundada y permanente sobre sus prácticas, lo que supone otras demandas como son: actualización, documentación, crítica y autocrítica, indagación, lectura y escritura, sistematización de experiencias e intercambio y divulgación de éstas entre pares académicos, entre otras”* (Doria, 2012, p. 9). *“Entender la importancia de distanciarse de su propia práctica docente para reflexionar sobre esta y, como*

consecuencia, transformarla” (Mape, Orrego y Yossa, 2017, p. 172). “Retomar la concepción socio-cultural del lenguaje para, desde esta, reflexionar sobre su práctica de enseñanza y, en esta medida, transformarla de acuerdo a las realidades familiares y sociales con las que interactúan los estudiantes” (Parra, Sánchez y Villamil, 2015, p. 132).

Las citas anteriores dan cuenta de una idea de reflexión sistemática, que posibilite establecer la relación entre teoría y práctica para no caer en un simple hacer, en un activismo sin objetivos, en un practicismo intuitivo. Una reflexión que permita a su vez documentar las prácticas de aula y transformar miradas lingüísticas y psicolingüísticas hacia una sociocultural.

En tercer lugar, de manera concreta para lograr que los participantes de estas comunidades se formen, se requiere que en tales espacios se piense al maestro y la maestra como investigadores de su propia práctica a partir de modalidades como Investigación Acción (IA), la Investigación Acción Participativa (IAP), la Investigación Acción Educativa (IAE) o la sistematización, lo cual tiene una estrecha vinculación con la mejora de las prácticas señalada en la idea anterior (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Álvarez, Camacho, García y Nieves, 2018; Barios y Mazo, 2019; Barragán, 2013; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Doria y Galindo, 2019; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Herrera y Avella, 2019; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Rubio, 2017).

“No basta únicamente con la reflexión crítica de la práctica, es necesario que esa reflexión esté acompañada de propuestas e innovaciones genuinas en el aula” (Barrios y Mazo, 2019, p. 15). “La investigación acción permite una acción planificada, observada y revisada de manera consciente” (Aguilar, Arroyave y García, 2018, p. 10). La sistematización “se trata de una labor en la que un maestro, solo o en diálogo con otros, analiza su propia práctica (...) revelando con ello una nueva comprensión de su quehacer con miras a la transformación” (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 29)

En cuanto a la Investigación Acción (IA), la Investigación Acción Participativa (IAP) o la Investigación Acción Educativa (IAE) que fueron las modalidades mencionadas en 18

de los 113 documentos analizados, proponen las siguientes fases que se pueden vivir en dichas Comunidades Académicas o de Aprendizaje. Primer momento: interrogación de la propia práctica. Segundo momento: jornadas de estudio para profundizar en una mirada que aborde la lectura y la escritura como prácticas. Tercer momento: construcción conjunta de otras configuraciones didácticas distintas a las que usualmente emplean, las cuales permiten darle una forma concreta en el aula a ese enfoque sociocultural. Cuarto momento: reflexión sobre el proceso vivido con el fin de identificar otras necesidades y así iniciar nuevamente este ciclo de formación que integra la investigación y la acción.

En cuarto lugar, un elemento más que debe abordarse en los procesos de formación de maestros y maestras son sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura (Areiza y Betancur, 2013; Arenas, 2015; Astaiza, 2017; Avendaño, 2016; Benavidez y Urrea, 2017; Bolaños (2017); Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno, 2016; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Castaño, 2014; Díaz y Arandia, 2019; Doria, 2012; Guzmán, 2019; Guzmán, Arce y Valera, 2010; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Moreno y Silgado, 2019; Nieto, 2018; Ortiz, 2011; Palacios, 2018; Parra, 2018; Pérez y Tabla, 2016; Sánchez, 2014; Suárez, 2018; Zamudio, 2019). *“Aquello en lo que cree el docente sobre la enseñanza de la escritura y que constituye su marco de referencia para comprender y planificar sus actuaciones en el aula”* (Castaño, 2014, p. 7). *“Elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas”* (Ortiz, 2011, p. 69).

Por consiguiente, el conocimiento que plantea que todo proceso de formación debe buscar transformar las concepciones de los profesores y profesoras, entiende por este concepto ese conjunto de conocimientos, ideas, construcciones, supuestos, representaciones, imaginarios, valoraciones, principios, modelos, opiniones, creencias, prejuicios que orientan el trabajo diario en la escuela. En general, las concepciones pueden ser conscientes (el maestro o la maestra puede dar cuenta, puede nombrarlas y tiene un sustento teórico para ellas) o inconscientes (no presentes como conocimientos explícitos pero que influyen sobre sus prácticas de aula); sin embargo, Avendaño (2016) sostiene que: *“La mayoría de los*

docentes encuestados no tiene claro desde qué enfoque o enfoques pedagógicos trabajan el proceso lector” (p. 226), de ahí el reto de develar dichas concepciones.

Tal explicitación de las concepciones de los profesores y profesoras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura es primordial, porque hay una relación interdependiente entre estas y las prácticas de enseñanza.

Toda práctica de enseñanza lleva implícita, consciente o inconscientemente, una concepción epistemológica, es decir, una visión de mundo, una manera de saber y de comprender el objeto de conocimiento, lo que determina, a su vez, una forma de hacer o de operar con lo que se sabe. (Doria, 2012, p. 8).

La concepción que tengamos de la lectura y de la escritura y de los propósitos que orienten nuestro accionar didáctico, tendrá consecuencias en la praxis (...) Si pensamos que se debe enseñar, ante todo, el manejo correcto de la lengua, nuestro accionar pedagógico se enfocará de una manera prescriptiva y normativa, haciendo quizás énfasis en el componente gramatical. (Areiza y Betancur, 2013, p. 121).

En esta dirección, las ideas, creencias, representaciones que los profesores y profesoras tengan de la lectura y de la escritura, determinan en la mayoría de los casos, los propósitos que se persiguen a la hora de enseñar a leer y a escribir a los estudiantes y por ende incide en la manera como se configura el trabajo didáctico en el aula (planeaciones, actividades, estrategias, materiales educativos, consignas, maneras de evaluar...).Entonces, para que una formación de maestros y maestras logre reinenciones, existe el reto, primero de revisar esas creencias y en segundo lugar, transformar aquellas concepciones que no permiten llevar al aula, prácticas de lectura y escritura desde sus usos sociales y culturales. *“Es vital que el docente orientador conciba socialmente las prácticas para que ello pueda ser reflejado en el entorno escolar” (Astaiza, 2017, p. 25).*

Y se hace necesario transformar las concepciones de muchos maestros y maestras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, porque estas responden usualmente a miradas prescriptivas, normativas, con énfasis en el componente gramatical; o como habilidades que

hay que ejercitar. *“Tres corrientes relacionadas con las teorías lingüísticas, según las cuales los maestros definen sus concepciones y sus práctica de enseñanza de lectura y escritura (...): el Estructuralismo, el Generativismo y la Lingüística textual”* (Doria, 2012, p. 11). *“La enseñanza del lenguaje se orienta hacia el conocimiento declarativo de las normas gramaticales del sistema de la lengua de manera teórica, más no desde el uso”* (Doria y Galindo, 2019, p. 164). Por tanto, una verdadera formación del maestro o la maestra ayuda a descubrir este tipo de concepciones lingüísticas y psicolingüísticas y los impulsa a reinventarlas a partir de la incorporación de una mirada sociocultural de la lectura y la escritura.

En quinto lugar, otro elemento que señala el conocimiento analizado y se convierte en un reto en cuanto a la formación de maestros y maestras, es lograr que en colectivo se estudien, diseñen, implementen y evalúen ya sean secuencias didácticas, proyectos de aula, proyectos de lengua, unidades didácticas, talleres, actividades (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Aguirre y Quintero, 2014; Aponzá, 2019; Arias, 2015; Barragán, 2013; Barrios y Mazo, 2019; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Cabarcas y Salcedo, 2019; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cárdenas, 2019; Cubillos, 2016; Díaz y Arandia, 2019; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Gómez y Obando, 2016; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Marín y Aguirre, 2010; Mayor, 2018; Muñoz, 2017; Murillo y Jaramillo, 2018; Parra, Sánchez y Villamil, 2015; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Quintero y Embachí, 2017; Rodríguez, 2016; Rubio, 2017; SED, 2014; Silva y Uribe, 2019; Suaza, 2017; Velásquez, 2017; Yela 2016).

“Apoyar a los maestros de diversas áreas y de los ciclos 1, 2, 3 y 4, en la formulación, implementación y sistematización de propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura” (SED, 2014, p. 5-6). *“Propuestas e innovaciones que permitan trascender a situaciones concretas del contexto y que involucran directamente a los estudiantes”* (Barrios y Mazo, 2019, p. 15). *“La secuencia permitió un aprendizaje significativo, a través de actividades contextualizadas, integradas y articuladas que responden a objetivos claros y trascienden las prácticas tradicionales que responden a los requerimientos únicamente lingüísticos”* (Gómez y Obando, 2016, p. 92).

En este orden de ideas, el conocimiento producido en Colombia indica que un proceso de actualización docente es realmente transformador cuando ya sea en Comunidades de Aprendizaje o Comunidades de práctica, se avanza en la planeación, implementación y evaluación de situaciones concretas en el aula. Avanzar hasta la materialización de diferentes configuraciones didácticas, permite darle forma específica a una enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas y a su vez superar formas de organización curriculares centradas en un listado de temas, desde concepciones acumulativas, fragmentarias, desarticuladas, donde a cada tema le corresponde una parcela de tiempo.

Simultáneamente, este proceso de planeación, implementación y evaluación de configuraciones distintas a las habituales que dan forma en el aula a una mirada sociocultural, permite en resumidas cuentas, fortalecer el trabajo en colectivo de maestros y maestras, transformar concepciones, reinventar prácticas de enseñanza, materializar una visión amplia y completa de lo que significa leer y escribir y la oportunidad de documentar ese quehacer cotidiano renovado.

Ahora bien, es fundamental la actualización de los maestros y las maestras que se encuentran en ejercicio; pero para que una mirada sociocultural de la lectura y la escritura cada vez tome más fuerza en las aulas de la educación básica colombiana, existe el reto de reestructurar la formación inicial que los futuros profesores y profesoras reciben en las universidades.

7.1.2. Lectura y escritura en la red

De acuerdo con 24 de 113 documentos, un reto más es el de abordar en el aula de clase prácticas de lectura y escritura en la red (Aragón, 2010; Arenas, 2015; Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Calle y Gómez, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Castaño y Aragón, 2014; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Garzón, 2016; Isaza y Castaño, 2010; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Lara, 2018; Mantilla, 2014; Martínez, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; MEN, 2011; Montoya, 2016; Mora, 2011; Nieto, 2018; Palacios, 2018; Pérez y Roa, 2010; Pérez y Tabla, 2016; Soto, 2014; Yela, 2016).

Según esta producción analizada, en la actualidad no se puede hablar de una alfabetización completa, si no se cuenta con unos conocimientos sobre lo digital: *“para ser plenamente Alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TIC”* (Isaza y Castaño, 2010). Y una alfabetización digital plena implica apropiarse de los modos de leer y escribir propios de la virtualidad, de los nuevos géneros textuales que circulan en la red, de lenguajes multimodales e hiper textuales, de nuevas prácticas e interacciones producto de la variedad de recursos tecnológicos e informáticos. En este orden de ideas, si la escuela no alfabetiza digitalmente a los alumnos y alumnas, tal como lo señala Betancur, Vásquez y Vanegas (2018), no solo es anacrónico, sino también irresponsable, en el sentido que estaría ayudando a que la exclusión social, cultural y laboral crezca y se profundice en el país.

Ahora bien, es importante aclarar que no se trata de introducir en la escuela la lectura y la escritura en la red con el ánimo de estar a la moda, ni con la creencia que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por sí solas renuevan la enseñanza de estas dos prácticas. *“No podemos creer que el simple uso de las TIC en las clases garantice una transformación en la didáctica del lenguaje”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 55) o como lo expresan Martínez, Zuleta y Vargas (2017): *“Las tecnologías, por sí mismas, no garantizan una revolución educacional; depende de cómo se utilicen”* (p. 41). Suponer, por ejemplo, que hay transformación solo por el hecho de cambiar el soporte (en lugar de papel una pantalla), para continuar haciendo lo que usualmente se hace con los textos en el aula, es un error.

En esta dirección, no son las TIC las que producen los cambios, sino las prácticas de enseñanza que se promueven con ellas. *“La transformación educativa no se garantiza con la inclusión de las TIC, sino que son las configuraciones en términos pedagógicos y didácticos las que dinamizan o potencializan los usos de la tecnología”* (Yela, 2016, p. 165). *“No es simplemente cuestión de traer computadores al aula si vamos a desarrollar con ellos actividades que se pueden hacer de igual manera en un cuaderno”* (Mora, 2011, p. 14). *“La sola presencia de estas tecnologías en la vida escolar no garantiza la consolidación de lectores y escritores competentes”* (MEN, 2011, p.10). Es decir, es lo didáctico lo que

potencia a las TIC y no al contrario. De ahí que, la inclusión a ciegas de lo tecnológico como afirma Yela (2016), podría generar un efecto opuesto al esperado.

Lo que se busca entonces, en sintonía con el conocimiento analizado, es ir más allá de un uso banal, servil, instrumental de la tecnología. Se trata de emplear las TIC para que: los alumnos y alumnas participen en actividades significativas y reales; experimenten funciones que no son posibles de otro modo; aporten en la solución de problemas; para que permitan potenciar el aprendizaje y la comunicación; que se incorporen en el aula *“con el ánimo de reflexionar sobre el porqué y para qué el uso de tales tecnologías”* (Pérez y Roa, p. 51) o desde el *“resultado de un análisis de cómo integrarla al currículo para expandir las opciones creativas y cognitivas de los estudiantes”* (Mora, 2011, p. 14). Esto supone modificar esas intenciones que se inscriben inicialmente en las máquinas y ponerlas al servicio de una formación ciudadana que se dirija hacia una participación responsable en la sociedad.

Ahora bien, los documentos analizados que plantean este reto de incorporar las TIC en el aula en pro del fomento de la lectura y la escritura como prácticas sociales, aclaran que no significa abogar por el abandono de las prácticas analógicas. *“La cuestión no es censurar lo virtual, ni abandonar lo tradicional, puesto que en realidad son prácticas complementarias e igualmente importantes”* (Garzón, 2016, p. 138)”. Esto implica que la escuela revise esa mirada apocalíptica que consiste en pensar que las prácticas de lectura y escritura que se dan en la red son una degradación de las formas correctas, pero también de superar una mirada excluyente que consiste en considerar que las prácticas digitales son las únicas que cobran sentido. En definitiva, lo que se busca es *“permitir que la cultura digital ingrese al aula y se integre a la tradicional cultura analógica, para lograr una educación adecuada y adaptada al contexto”* (Garzón, 2016, p. 153).

Asimismo, enseñar a leer y a escribir en la red no es una opción sino una necesidad, dada la infinidad de información a la que las personas tienen acceso. Así, para que los alumnos y alumnas se puedan enfrentar a dicha magnitud de saber, la escuela debe: *“generar la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, analizar su veracidad y rigor, habilidad de contrastar las fuentes, facultad de interpretar los contextos”*

(Palacios, 2018, p. 10)”. En este sentido, la escuela tiene la función de promover una formación que, además de garantizar conocimientos computacionales y de navegación, fomente una postura crítica que *“reconoce la relatividad del conocimiento y permite el develamiento de los discursos en los textos que circulan en la red”* (Nieto, 2018, p. 103).

Finalmente, otro de los grandes desafíos que pudimos identificar en el conocimiento producido en Colombia respecto a la introducción de las TIC en las aulas, está relacionado con la falta de experticia en el uso de herramientas digitales: *“Aunque las maestras quieran desarrollar una propuesta mediada por herramientas tecnológicas, no sería posible, ya que no se cuenta con los recursos necesarios y la formación alrededor del tema ha sido poca”* (Montoya, 2014, p. 84); *“se pone en cuestión una suerte de creencia que adjudica a los estudiantes un vasto conocimiento y dominio sobre las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información”* (Lara, 2018, p. 124). Esto significa, que no todos los niños, niñas, jóvenes, profesores y profesoras en Colombia son nativos digitales y en caso de que algunos tengan acceso a la red, lo hacen como lo plantea Yela (2016), con fines recreativos (redes sociales, Youtube, juegos online) y no tanto desde usos explícitamente académicos.

En conclusión, según los 24 documentos, la escuela debe sortear diversas dificultades para fortalecer las prácticas de lectura y escritura en la red de los alumnos y alumnas, sin embargo señalan que conocerlas, son pasos importantes para trabajar en su transformación. Ahora bien, en el conocimiento producido no solo señala el desafío de actualizar a los docentes en ejercicio (apartado 7.1.1) y el de incorporar al aula de clase la lectura y la escritura digitales (7.1.2); sino que a la par expresa también la necesidad de reestructurar las políticas educativas tanto a nivel nacional como institucional, veamos.

7.1.3. Reestructuración de políticas públicas educativas

Según 11 de 113 documentos que produjeron conocimiento en Colombia entre los años 2010 y 2019 en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, un reto más para que este enfoque tome una forma específica en la cotidianidad de las aulas, tiene que ver con la reestructuración tanto de los referentes educativos de la política educativa nacional, así como de los diseños curriculares que elabora

directamente cada establecimiento educativo (Amaya y Pinzón, 2015; Areiza y Betancur, 2013; Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016; Barrios y Mazo, 2019; Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; Mantilla, 2014; Moreno y Silgado, 2019; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Rubio, 2017; Vargas, 2018; Yela, 2016).

En cuanto a los referentes educativos nacionales⁵³, el conocimiento analizado considera necesario ajustarlos, con el fin de que se pueda ir más allá de la visión cognitiva desde la cual han sido construidos, para proponer en cambio una mirada más amplia, compleja, diversa. *“Ajustar el diseño curricular del área de Lengua Castellana, considerando los desarrollos teóricos e investigativos del paradigma de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita”* (Vargas, 2018, p. 166). *“Hablar de lenguaje y no de lengua (...) permite tener como objeto del acto educativo elementos más amplios de la cultura, la vida y las demás disciplinas del conocimiento”* (Mantilla, 2014, p. 50). Es decir, una mirada sociocultural de lo letrado, acorde con los planteamientos que en la actualidad se vienen tejiendo con mayor fuerza en el campo educativo en lo que va corrido de este siglo.

Sin embargo, el conocimiento producido propone que dichos discursos que emita el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se construyan de tal modo que eviten la estandarización de la enseñanza de la lectura y la escritura. *“Pretendemos oponernos a los procesos de homogeneización y estandarización en la educación lo que conlleva a la hegemonización de algunas prácticas de escritura sobre otras”* (Moreno y Silgado, 2019, p. 135 - 136); *“no como una camisa de fuerza, un marco legal o una obligación que aboga por el seguimiento estricto de su propuesta”* (Mantilla, 2014, p. 43). En consecuencia, se considera que tales políticas educativas nacionales deben diseñarse más como documentos

⁵³ Los referentes educativos nacionales, son documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para orientar en el país la enseñanza de las diferentes áreas tanto en la educación preescolar, básica y media. En el caso particular del área de lenguaje, estos son los referentes educativos con los que se cuenta: *Lineamientos Curriculares de lengua castellana* (1998); *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje* (2006); *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016) y *Mallas de Aprendizaje* (2018).

de estudio, como referentes abiertos que contienen unos elementos fundamentales desde los cuales cada docente como intelectual, pueda diseñar su propuesta de intervención.

“Un referente abierto como articulador de elementos mínimos bien sea temáticos, de secuencialidad didáctica o de tópicos generativos para proyectos de aula en la práctica educativa (Mantilla, 2014, p.42). Discursos holísticos, menos verticales, a manera de guía, de propuesta y no como un manual de instrucciones estricto e inmodificable que todas las instituciones, independientemente de su contexto deben seguir al pie de la letra. Referentes nacionales que propendan por la inclusión de una variedad de prácticas de lectura y escritura, para evitar así que desde el estado se siga imponiendo la enseñanza de prácticas dominantes sobre aquellas auto gestionadas, vernáculas, propias de cada comunidad.

Asimismo, el reto también está a nivel institucional (Amaya y Pinzón, 2015; Areiza y Betancur, 2013; Barrios y Mazo, 2019; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Rubio, 2017; Yela, 2016). En Colombia, gracias a la ley general de educación, ley 115, cada colegio tiene autonomía, la cual se ve reflejada en la construcción de su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que contiene entre muchos otros, los planes de estudios y planes de área (los cuales contienen los diseños curriculares para cada uno de los niveles y grados). Eso significa que cada institución educativa, con base en los referentes de calidad del MEN o los lineamientos de cada Entidad Territorial en el caso de que existiesen, puede construir sus propios planes de área de las diferentes asignaturas.

Sin embargo, a pesar de que cada establecimiento educativo es autónomo, según estos documentos citados en el párrafo anterior, se sigue reproduciendo el mismo currículo de hace 30 o 40 años, cuando era el estado el encargado de diseñarlo para todo el país. Un plan de área de lengua castellana construido desde una concepción normativa, prescriptiva, estructural organizado a partir de un listado interminable de temas de índole lingüístico y psicolingüístico y que dejan pocos espacios para participar en prácticas sociales de lectura y escritura; al tiempo que unos diseños curriculares contenidistas y transmisionistas en las otras asignaturas donde la lectura y la escritura no se asumen como objeto de enseñanza ni como herramientas para el aprendizaje. *“Sus planes de área estaban organizados por listas de*

temas que encontraban poca relación entre sí (...) con enfoque en asuntos estructurales (ortografía y gramática)” (Yela, 2016, p. 161 -163).

Y aunque el conocimiento analizado no lo desarrolla, nos hacemos las siguientes preguntas frente a este tipo de programa curricular: ¿por qué se sigue privilegiando este tipo de currículo? ¿Por qué logra mantenerse vigente en las aulas de clase así haya pasado más de 30 o 40 años? ¿Por qué es tan difícil romper con esta tradición? Por consiguiente, es un gran reto para la escuela, diseñar un currículo donde los niños, niñas y jóvenes puedan participar en prácticas sociales de lectura y escritura y reflexionar sobre ellas.

Un aspecto que es importante repensar es específicamente el que tiene que ver con las mallas curriculares. Es importante enriquecerlas y contextualizarlas para que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden y puedan darle un significado en su contexto. (Barrios y Mazo, 2019, p. 16).

Un plan de estudios donde se lea y se escriba desde perspectivas interdisciplinarias y críticas, que responda a las grandes transformaciones sociales y culturales que caracterizan el momento actual, un currículo donde se apueste a la formación de lectores y escritores desde las diferentes áreas.

En este orden de ideas, la responsabilidad de garantizar que la lectura y la escritura tome forma al interior de las aulas, tal como lo indican Areiza y Betancur (2013) no es responsabilidad de un solo agente o institución, es una responsabilidad compartida. Por ende, es responsable el Estado a quien se le solicita dejar de incentivar un modelo autónomo y en cambio le apueste a un modelo ideológico (Street, 2004) para la enseñanza de la lectura y la escritura. Es corresponsable la escuela quien está llamada a desprenderse de un discurso centrado en la eficiencia, eficacia, el control y el adoctrinamiento, para construir un discurso más diverso, plural y respetuoso de la diferencia. Son corresponsables los maestros y maestras a quienes se les solicita dejar de ser agentes reproductores de conocimiento, para convertirse en sujetos intelectuales productivos con una sensibilidad ética, estética y política. Y por supuesto son corresponsables los alumnos y alumnas quienes están llamados a dejar

ese rol pasivo, indiferente frente al otro y lo otro, para formarse como sujetos empoderados capaces de transformar su entorno.

En esta dirección, el reto de que la producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana ingiera sobre la política educativa, va en la misma línea de sentido de Tenti Fanfani (2007, 2010) quien postula que una de las funciones del campo intelectual es aportar a la construcción de una agenda pública que evite la reproducción de prácticas de enseñanza que perpetúen las desigualdades, convirtiendo esas problemáticas o “círculos viciosos” como lo denomina el autor, en oportunidades de transformación o en “círculos virtuosos” que le permitan a la escuela aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Sin lugar a dudas, los retos que el conocimiento producido en Colombia entre el 2010 y 2019 postulan para materializar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica son ambiciosos ya que consisten en: reinventar la formación continua de los maestros y maestras en ejercicio, transformar los currículos de las licenciaturas, propender por una alfabetización en un sentido amplio lo que incluye saber leer y escribir en la red y reestructurar las políticas educativas tanto nacionales como institucionales. Sin embargo, consideramos un avance nombrar esas realidades, hacerlas visibles, porque de esta manera podemos aunar esfuerzos para, como lo plantea Lerner (2001), hacer de lo real (en este caso estos desafíos), algo posible.

7.1.4. Formación inicial de los futuros profesores y profesoras

A su vez, 6 de 113 documentos que producen conocimiento en Colombia entre el 2010 y el 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica, indican que un segundo reto para que una mirada sociocultural se materialice, tiene que ver con la necesidad de transformar la formación inicial que las universidades imparten a los futuros maestros y maestras (Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016; Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018; Calderón y Soler, 2015; Castaño y Aragón, 2014; MEN, 2013; Ordoñez, 2018). Es que *“las críticas a la escuela son también una crítica a la formación docente universitaria”* (Castaño y Aragón, 2014, p. 117). En este sentido, es desde esta

instancia de formación donde se apuesta por el cambio o la continuidad de un determinado modo de enseñar, de ahí que, el reto sea reestructurar los programas de las licenciaturas, especialmente, de acuerdo a los documentos analizados, los currículos de Humanidades, lengua castellana.

Ahora bien, dentro de los documentos que se ocupan de este planteamiento, hallamos que son varios elementos que requieren transformarse respecto a la formación inicial de los futuros profesores y profesoras. Uno de ellos, hace referencia al re direccionamiento que gran cantidad de universidades colombianas deben hacerle al lugar que ocupa la realización de la práctica pedagógica en contextos educativos. *“La Práctica docente, en la mayor parte de los casos, se da en 8° y 9° semestre. Es decir (...) está situada al finalizar la etapa formativa”* (Castaño y Aragón, 2014, p. 116). Y esto ocurre, porque se considera que la práctica es la aplicación de lo teórico y se supone que es al final de la carrera cuando los maestros y maestras en formación han adquirido todo el bagaje conceptual que necesitan para enfrentarse a la realidad. Por tanto, un primer desafío es que la universidad cree relaciones más directas con el universo escolar desde los primeros semestres, donde las prácticas aporten a la construcción de conocimiento a partir de ese quehacer cotidiano.

Un segundo elemento que requiere reestructurarse, en coherencia con lo hallado en los documentos analizados, es el sitio que ocupa la investigación. *“La investigación aparece en las mallas curriculares desde 7° semestre, con un promedio de 2 cursos”* (Castaño y Aragón, 2014, p. 109). Es decir, que al igual que las prácticas pedagógicas, esta aparece al final de la carrera y cuando lo hace toma generalmente un énfasis teórico (centrado en los diferentes paradigmas, métodos, técnicas), o bien, en momentos formales de un diseño metodológico (planteamiento del problema, estado del arte, marco teórico).

Ahora, tal aparición tardía de acuerdo con Castaño y Aragón (2014) puede interpretarse como: el maestro o la maestra en formación debe primero conocer los contenidos específicos del área para después enfrentarse a un proceso de investigación, en la medida que investigar se agota en comprobar lo que postulan las teorías; o se investiga para graduarse, como un requisito. Por tanto, el desafío es lograr que en las licenciaturas existan prácticas investigativas permanentes desde los primeros semestres, que les permitan

“comprender cómo y por qué hacen lo que hacen, y prepararlos para comunicar sus hallazgos y conclusiones para el beneficio propio y el de los demás” (Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016, p. 54).

Un tercer elemento que logramos identificar que es necesario resignificar en la formación inicial de los futuros maestros y maestras, es el currículo que toma como objeto de estudio la lengua de manera fragmentada. *“La mayor parte de programas empiezan con los niveles de descripción gramatical: fonética y fonología, morfosintaxis y semántica; luego se abordan otros procesos que incluyen al sujeto como psicolingüística, sociolingüística y pragmática”* (Castaño y Aragón, 2014, p. 111). Y es este tipo de parcelación es el que se viene cuestionando en la enseñanza del lenguaje en la educación básica, ya que se habla de una enseñanza integrada, de trabajar a partir de proyectos que susciten la indagación; sin embargo, en los contextos en que vienen siendo formados los licenciados y licenciadas, esas perspectivas no tienen lugar, en la medida que la formación universitaria aborda uno a uno los elementos que componen el todo, esto es, cada uno de los elementos que conforman la lengua en general y la lectura y la escritura en particular.

Así pues, el desafío de las licenciaturas es superar la compartimentación del conocimiento centrado en la lengua como objeto de estudio, y en cambio apostarle a la integración y complementariedad de saberes, a una variedad de prácticas con distintos usos: *“experiencias educativas que promuevan la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales”* (Calderón y Soler, 2015, p. 185); a que *“los maestros en formación comprendan la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y sociopolíticas, y analicen sus tensiones, textualidades, implicaciones y potencialidades en diferentes contextos”* (Betancur, Vásquez y Vanegas, 2018, p. 27). *“Adentrarse en la consolidación de propuestas formativas encaminadas a la producción de conocimiento en torno a mediaciones socioculturales y estudios semióticos discursivos”* (Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016, p. 49).

Un cuarto elemento rastreado tiene que ver con revisar la supremacía que se le da al conocimiento disciplinar por encima del conocimiento didáctico. *“Respecto a la didáctica, aspecto central de nuestro quehacer como maestros, lo que constituye nuestra especificidad*

disciplinar, también aparecen 2 cursos en toda la carrera” (Castaño y Aragón, 2014, p. 16), mientras que en cada uno de los semestres hay materias relacionadas con el saber específico. En esta dirección, se requiere una formación inicial que permita a los próximos maestros y maestras construir un conocimiento integrador de lo disciplinar y lo didáctico que trascienda la pregunta por la receta, que revitalice y diversifique el cómo y profundice e indague en el por qué y el para qué; al tiempo que logre articular la práctica pedagógica, los saberes teóricos y la investigación.

A su vez, otro desafío que logramos develar respecto a la formación inicial, tiene que ver con conseguir que los futuros maestros y maestras sean verdaderos lectores y escritores, ya que, no es coherente que estos cuando estén en ejercicio, exijan a sus alumnos y alumnas lo que ellos mismos no tienen. *“Ojalá las universidades ofrecieran programas a los maestros para que lleguen a las aulas como lectores, como escritores y con herramientas para convertir en lectores y escritores a sus estudiantes”* (MEN, 2013, p. 124). Sin embargo, de acuerdo con el corpus documental, hay dos grandes obstáculos que lo impiden. El primero: los usos que hacen de la lectura y la escritura durante el paso por la universidad (función evaluativa, para el examen, para la obtención de una calificación, para el registro, la memorización, como meros ejercicios de clase), son precisamente el tipo de prácticas que se ponen en cuestión, de ahí que con estos modos de hacer, la universidad no aporte lo suficiente a la formación de licenciados y licenciadas con prácticas lectoras y escritoras sólidas.

Y el segundo obstáculo, está relacionado con que normalmente los maestros y maestras en formación, reciben solo en los primeros semestres, uno o dos cursos que apuntan al fortalecimiento personal de sus procesos de lectura y escritura. La idea de que aprendan a leer y a escribir los saberes propios de su campo, con algunos cursos generales, significa que la universidad asume la lectura y la escritura como habilidades transferibles, universales, que no requieren mediaciones especializadas y que el resto de cursos no tienen ninguna responsabilidad en el asunto. Así, en la perspectiva de Castaño y Aragón (2014), dado el hecho de que usualmente la lectura y la escritura no sea objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes cursos, hacen que no logren consolidarse como lectores y escritores, panorama que es necesario transformar.

De igual modo, otro desafío en la formación inicial de los profesores y profesoras, es la apuesta por una educación incluyente, diversa, ya que en la escuela real permanecen prácticas excluyentes, que perpetúan las desigualdades sociales y culturales. *Entendemos que el problema no son las diferencias sino las desigualdades (...) que hacen de la diferencia una etiqueta de conflicto*” (Calderón y Soler, 2015p. 189)”.

Se aboga por una educación para la diversidad y la diferencia en las que se entienden como conceptos que se oponen a la igualdad, a la mismidad, a lo idéntico; que fundan su significado en la posibilidad de la descentralidad, en el quiebre, el acontecimiento que irrumpe y abre camino a la experiencia. (Calderón y Soler, 2015, p. 188).

Es necesario entonces, según estas citas que las licenciaturas formen en una educación para todos y todas, abierta a los cambios, una formación dialógica que propenda por el reconocimiento de un yo y unos otros y otras diferentes.

Asimismo, otro desafío develado en la formación inicial, consiste en mostrarles a los maestros y maestras en formación otras alternativas que le permitan romper el círculo de enseñar cómo le enseñaron durante ese paso por la escuela. *“Diseñar y aplicar formas de ayudar a un grupo de estudiantes a aprender de maneras distintas a las que acostumbramos pensar debido a las experiencias que hemos vivido*” (Ordóñez, 2018, p. 191). Por tanto, si en la universidad las prácticas usuales no son controvertidas y si no se muestran opciones diferentes que permitan movilizar y enriquecer el pensamiento, los futuros maestros y continuarán reproduciendo el mismo modelo formativo al que fueron expuestos. En este orden de ideas, para evitar esa prolongación de la tradición, la formación inicial debe incluir en su *pensum* -de manera explícita- la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales, de tal forma que los maestros y maestras en formación analicen sus tensiones, textualidades, implicaciones y potencialidades en diferentes contextos.

Y un último desafío que hallamos dentro de la formación inicial de los futuros maestros y maestras de la educación básica colombiana, es la reivindicación del trabajo docente como una profesión con una alta responsabilidad política. Un programa formativo siempre debe estar comprometido con *“la reivindicación del status de la profesión docente,*

tan herido por nosotros mismos, por la sociedad y por el Estado” (Castaño y Aragón, 2014, p. 125-126). El reto es lograr que las universidades ofrezcan programas comprometidos éticamente con la profesión, que inspiren a los futuros y futuras docentes en torno de las transformaciones que pueden gestarse desde la escuela. *“Profesionales que pueden producir saber pedagógico, lo cual en última instancia produce una transformación de las prácticas y los procesos”* (Arenas, Bermúdez, Fandiño y Ramos, 2016, p. 55).

En síntesis, el reto es transformar la formación que las universidades están ofreciendo a los maestros y maestras en los siguientes puntos: el lugar que ocupan en las licenciaturas las prácticas pedagógicas y la investigación, el estudio de la lengua el cual se aborda de manera fragmentada, la supremacía del conocimiento disciplinar sobre el didáctico, los bajos niveles de lectura y escritura con los que egresan, el compromiso de las universidades de ofrecer programas que generen en sus estudiantes una idea de educación incluyente, la necesidad de romper el círculo de enseñar cómo les enseñaron y la reivindicación del estatus del docente en la sociedad.

Sin lugar a dudas, los retos que el conocimiento producido en Colombia entre el 2010 y 2019 postulan para materializar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica son ambiciosos ya que consisten en: reinventar la formación continua de los maestros y maestras en ejercicio, propender por una alfabetización en un sentido amplio lo que incluye saber leer y escribir en la red, reestructurar las políticas educativas tanto nacionales como institucionales y transformar los currículos de las licenciaturas. Sin embargo, consideramos un avance nombrar esas realidades, hacerlas visibles, porque de esta manera podemos aunar esfuerzos para hacer de los retos una posibilidad.

Hasta acá se plantea que para lograr que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas se materialice hay que sortear diversos retos. A continuación desarrollaremos la siguiente idea: una vez se logre su materialización en las aulas de clase, surgen diversas posibilidades, las cuales vamos a explicitar en el siguiente apartado.

7.2. Posibilidades

En el capítulo anterior, específicamente en el apartado 6.3, titulado “Propuestas de intervención” dimos cuenta de diferentes intervenciones realizadas en las aulas de la educación básica colombiana. Así, tal proceso de diseño, implementación y evaluación de configuraciones didácticas que materializaron una enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, permitió, además de transformar los quehaceres docentes, lo siguiente: 28 de 113 documentos señalaron la posibilidad de reflexionar sobre el contexto; 20 hicieron referencia a la oportunidad de conformar con los alumnos y alumnas comunidades de lectores y escritores; 18 de 113 documentos hicieron mención de los roles activos experimentados tanto por docentes como por estudiantes; y finalmente, nueve documentos indicaron la posibilidad de materializar simultáneamente una evaluación formativa.

A continuación, se desarrollan cada una de estas posibilidades que rastreamos en el conocimiento producido en Colombia, a la hora de materializar en las aulas de la educación básica una enseñanza que asuma la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

7.2.1. Reflexión sobre el contexto

Con respecto al contexto, 28 de 113 documentos resaltan su importancia, no como un elemento accesorio que se incluye para generar motivación en los alumnos y alumnas, sino como un aspecto fundamental a partir del cual además de participar en prácticas de lectura y escritura, les permite ejercer su ciudadanía y transformar su entorno (Aguilar, Arroyave y García, 2018; Arias, 2015; Barrios y Mazo, 2019; Benavidez y Urrea, 2017; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cárdenas, 2019; Céspedes, 2014; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Guerra y Pinzón, 2014; Lara, 2018; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Martínez, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; MEN, 2011; Nieto, 2018; Noriega, 2015; Parra, Sánchez y Villamil, 2015; Perea, Vergara y Chaverra, 2018; Pérez y Tabla, 2016; Quintero y Embachí, 2017; Rodríguez, 2016; Rojas y Linares, 2018; Silva y Uribe, 2019; Soto, 2014; Vargas y Bermúdez, 2013).

El abordar la lectura y la escritura como una práctica situada en un contexto particular, ofrece la posibilidad de darle un lugar fundamental a los saberes vernáculos:

Dar cabida a experiencias con la escritura de manera que se convierta en un proceso válido para conocer, nombrar y reconstruir esos saberes propios de la comunidad donde habitan los estudiantes, conocimientos que usualmente no han tenido un lugar visible en la escuela” (Lopera, 2018, p. 35).

Configurar la enseñanza de la lectura y la escritura desde el contexto, es abrir las puertas del aula a la valoración de sus tradiciones, sus relatos, sus experiencias, sus potencialidades, sus prácticas: *“Construyeron identidad a partir del reconocimiento de su territorio, de sus costumbres, de la visión que gira a su alrededor logrando una valoración de lo propio que va más allá de lo cognitivo” (Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018, p. 44).*

De la misma manera la articulación escuela –contexto configuran las condiciones necesarias para que las familias se involucren activamente en los procesos formativos de los estudiantes: *“la escuela es un lugar que abre las puertas (...) es una construcción de ida y vuelta donde la comunidad también ha entrado a la escuela, para contar historias, para facilitar información, para leer y validar” (Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018, p. 109).* De esta manera la materialización de un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lectura y la escritura fomenta unos vínculos de corresponsabilidad entre los hogares y el colegio en ambas direcciones: escuela-familia y viceversa.

Esto sobre el contexto en términos generales, sin embargo, el conocimiento analizado le otorga un lugar relevante a un contexto específico: el rural.

Fomentar en la escuela campesina prácticas de lectura y escritura (...) habrá de ser valiosa por provenir de situaciones de sus territorios, de problemas relacionados con su vulnerabilidad y, por proyectarse hacia la configuración de espacios de participación en la sociedad. (Céspedes, 2014, p. 74).

“Posibilidades que tiene el medio rural (...) nos hizo considerar que la vereda representa un escenario de aprendizaje muy valioso, que debemos seguir descubriendo” (Aguilar, Arroyave y García, 2018, p. 111). *“Espacios y momentos para leer y escribir el mundo, su mundo, serán la posibilidad para maravillarse con lo que son y con lo que pueden ser y hacer”* (Céspedes, p. 75).

Así pues, la articulación escuela-ruralidad, permite darle un lugar en las aulas de clase a los modos de leer y escribir de sus habitantes, a las diversas formas de circulación de la palabra escrita que existen en las familias, la de abordar prácticas campesinas vivas, cotidianas, reales. Todo esto permite que los profesores y profesoras tomen distancia de los libros de texto a través de los cuales usualmente configuran la enseñanza, para construir sus propias propuestas a partir de esas posibilidades de lectura y escritura que ofrece el campo, diseños cada vez más independientes de un currículo urbano que históricamente les ha sido impuesto.

7.2.2. Comunidad de lectores y escritores

La materialización de la lectura y la escritura como prácticas, según 20 documentos analizados, posibilitó también un trabajo cooperativo, colaborativo, un trabajo en equipo, en comunidad (Barrios y Mazo, 2019; Bolívar, Herrera y Viáfara, 2018; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Cubillos, 2016; Echeverri, Quintero y Cardona, 2018; Flórez, Henao, Ríos y Sena, 2018; Guerra y Pinzón, 2014; Lara, 2018; Lopera, 2018; Machado, Flórez, Vélez y Serquera, 2018; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Martínez, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Parra, Sánchez y Villamil, 2015; Quintero y Embachí, 2017; Rodríguez, 2016; Rubio, 2017; Soto, 2014; Velásquez, 2017; Yela, 2016).

Un enfoque sociocultural, logró consolidar en los grupos de estudiantes con los cuales se hicieron las respectivas intervenciones, comunidades de lectores y escritores, en el sentido que lo propone Lerner (2001): es decir, niños, niñas y jóvenes que avanzaban conjuntamente, que dialogaban, discutían, tomaban decisiones sobre lo que iban a realizar, cómo y para qué; que trabajaban en pro de la resolución de la situación comunicativa en las que participaban,

que lograban la construcción colectiva de un producto (un libro, un periódico, una revista, un plegable, una conferencia, una obra de teatro...).

Comunidad de lectores y escritores, en donde se distribuían funciones de acuerdo con las capacidades y potencialidades de cada uno o una; comunidades donde todos y todas estaban incluidos, retados, donde ese trabajo con los compañeros y compañeras de clase posibilitó alcanzar los aprendizajes sobre las prácticas de lectura y escritura y sobre la lectura y la escritura misma.

7.2.3. Roles activos de docentes y estudiantes

Una tercera posibilidad rastreada en las conclusiones a las que llegaron 18 de 113 documentos, a partir del análisis de propuestas de intervención llevadas a cabo, es el rol que asumen profesores y profesoras y alumnos y alumnas en la materialización de este enfoque (Amaya y Pinzón, 2015; Aponzá, 2019; Arenas, 2015; Barrios y Mazo, 2019; Camelo, Dausen y Hurtado, 2018; Céspedes, 2014; Cubillos, 2016; Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018; Lopera, 2018; Mantilla, 2014; Mape, Orrego y Yossa, 2017; Martínez, Zuleta y Vargas, 2017; Quintero y Embachí, 2017; Rodríguez, 2016; Rubio, 2017; Soto, 2014; Vargas y Bermúdez, 2013; Yela, 2016).

En cuanto a ese rol activo de maestros y maestras, dichos documentos señalan que para llevar al aula una mirada que no es usual, se requiere de docentes con la capacidad de asumirse como intelectuales transformativos (Giroux, 1990), en pro de superar así un trabajo en el aula sumamente ejecutivo, autómatas, reproductivos: *“El maestro de un enfoque sociocultural ha de ser pensador de su práctica, productor de su propio material didáctico, diseñador de sus proyectos de aula”* (Mantilla, 2014, p. 61). Docentes protagonistas, con la capacidad de crear ellos y ellas mismas sus propuestas de intervención, de producir sus propios materiales para la enseñanza; de ir más allá de lo que los libros de texto guía proponen.

Es importante aclarar que en ese proceso de rompimiento (dejar de ejecutar lo planteado por otros e implementar sus propios diseños), los profesores y profesoras sintieron

temores: *“Evidenció un planteamiento de actividades diferente al acostumbrado, mostrándose preocupada ya que muchas veces sentía miedo, angustia y además sintiendo que perdía el control de su grupo”* (Martínez, Zuleta y Vargas, 2017, p. 114). Pero conforme avanzaron con la intervención en el aula, se fueron sintiendo mejor: más tranquilos, confiados y satisfechos con lo que estaban logrando con los alumnos y alumnas. Asimismo, fue durante ese proceso de intervención que los docentes y las docentes se armaron de argumentos, los cuales les permitió defender ante directivos, acudientes y ante los mismos estudiantes el por qué y el para qué de las propuestas curriculares que estaban implementando en el aula.

Asimismo, el conocimiento analizado identificó que la materialización de ese rol activo, le permite a los profesores y profesoras promover relaciones pedagógicas horizontales.

Emerge como un faro que guía el camino a la recuperación de esos espacios de diálogo e interacción entre todos, es quien orienta, acompaña y dinamiza la conversación suscitada en torno al acto de leer, interviniendo con pertinencia en los momentos que el diálogo lo requiera. (Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez, 2018, p. 12).

Maestros y maestras que promueven relaciones más equilibradas, respetuosas, justas con sus estudiantes, con el propósito de promover una construcción conjunta del conocimiento.

Por último, ese rol activo de los maestros y maestras, de acuerdo con los 18 documentos antes mencionados, les posibilita convertirse en mediadores o mediadoras en el sentido que lo propone Vygotsky (1979). Es que la materialización de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, depende en buena medida de las condiciones que el docente crea, de su intervención ajustada a las características de los alumnos y alumnas, del tipo de situaciones que propone para incorporarlos a la cultura escrita, de su capacidad no para decirles lo que deben hacer y en cambio promover en ellos la capacidad de hacerse preguntas, de gestionar, de proponer, de buscar alternativas de solución. Esto es, se requirió de un docente que dejara su rol transmisionista a uno que creara las condiciones necesarias para que los estudiantes construyeran sus propios conocimientos.

Del mismo modo, la implementación de un enfoque donde la lectura y la escritura se toman como prácticas, permitió otorgarle, en el sentido que lo propone Piaget (1946) y Vygotsky (1979), un rol activo a los alumnos y alumnas (Camelo, Dausen y Hurtado, 2018, Soto, 2014; Cubillos, 2016; Quintero y Embachí, 2017; Rubio, 2017; Yela, 2016). Se promovió en ellos y ellas el espíritu investigativo; la participación en la toma de decisiones; se partió de sus intereses, motivaciones, preocupaciones, preguntas, necesidades; se tuvo en la cuenta sus experiencias, saberes y recorridos previos; y se pensaron como sujetos portadores de saberes, con potencialidades. Todo esto hizo, según el conocimiento analizado, que los educandos y educandas se involucraran, se comprometieran, participaran de forma decidida, en las situaciones de lectura y escritura propuestas.

7.2.4. Materialización de una mirada formativa de la evaluación

Una cuarta posibilidad registrada por 9 documentos, después de ese proceso de diseño, implementación y evaluación de configuraciones didácticas que materializan una mirada de la lectura y la escritura como prácticas, tiene que ver con la de darle forma también en el aula a la evaluación formativa (Aragón, 2010; Barrios y Mazo, 2019; Benavidez y Urrea, 2017; Isaza y Castaño, 2010; Jiménez, León y Sánchez, 2017; Mantilla, 2014; Pérez y Roa, 2010; Suárez, 2018; Velásquez, 2017). Las intervenciones llevadas a cabo, permitieron implementar una evaluación que fuera más allá de aquellos aspectos visibles, observables, medibles, cuantificables tanto en lectura (velocidad, calidad, comprensión) como en escritura (ortografía, caligrafía, redacción); y de una evaluación de selección múltiple que consiste en marcar con una X la respuesta correcta.

Para superar lo anterior, los nueve documentos señalados, propusieron una evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje: *“la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Evaluar significa reflexionar, desde dentro de la situación didáctica”* (Pérez y Roa, 2010, p. 56); lo que equivale a que la enseñanza y la evaluación se trabajen simultáneamente, que no hay un momento aparte, diferencial, aislado para evaluar, pues esta se vivencia al tiempo que los estudiantes participan de prácticas sociales. Del mismo modo, se dio tal evaluación formativa en la medida que se avanzó de evaluar el aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje, de una evaluación que aparece al final a

una de carácter permanente; de una punitiva a una evaluación pública, participativa, democrática: *“La evaluación se usa para aprender y tomar decisiones, no para calificar (...). La evaluación forma parte de un continuum, por lo tanto, debe ser procesual, continua e integrada en nuestras planeaciones”* (Isaza y Castaño, 2010, p. 64).

Además, el conocimiento analizado, destaca cómo en las intervenciones en el aula tanto profesores y estudiantes hicieron parte de la evaluación a través de espacios en que: a) cada estudiante pudo monitorear su propio proceso de aprendizaje (autoevaluación); b) compañeros y compañeras valoraban los avances y dificultades de otros y otras estudiantes del salón de clase (coevaluación); y desde la realimentación recibida por parte del profesor o profesora (heteroevaluación). De esta forma, no solo el maestro o la maestra tuvo el derecho y el deber de evaluar, sino que esta responsabilidad fue compartida, donde alumnos y alumnas a partir de rúbricas, rejillas, listas de chequeo, diarios, bitácoras, portafolios, producciones... reflexionaron sobre los aprendizajes alcanzados desde el uso de la lectura y la escritura en situaciones reales de comunicación, lo que permitió que simultáneamente los estudiantes participaran de prácticas de lectura y escritura y aprendieran de ellas, a la vez que experimentaran una evaluación formativa.

Estas fueron las posibilidades más notorias que destacó el conocimiento producido en Colombia, después de un proceso de intervención: la posibilidad de articular el contexto, el conformar comunidades de lectores y escritores, de darles un rol activo tanto a profesores y profesoras como a los alumnos y alumnas y de materializar una evaluación de carácter formativa.

7.3. A modo de cierre

Tal como se anunció, este séptimo capítulo responde a la pregunta de investigación: ¿qué retos y posibilidades emergen de la materialización de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica colombiana, según el conocimiento construido en Colombia sobre este campo entre los años 2010 y 2019? En esta línea de sentido, para hacer el cierre de este, sintetizaremos las principales conclusiones derivadas de dicho interrogante.

Un primer grupo de conclusiones apuntan a los retos, los cuales hacen que dentro del campo haya luchas permanentes, continuas disputas, actividad constante; lo que permite que el campo progrese (Bourdieu, 1999, 2003). Ahora bien, los retos enunciados por el corpus documental analizado los organizamos en cuatro líneas. La primera de ellas es la formación continua: según el conocimiento analizado, para que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas se convierta en una realidad en la mayor cantidad de aulas posibles en Colombia, hay que actualizar sobre este enfoque a los profesores y profesoras que se encuentran en ejercicio. Para ello se postula una formación de maestros y maestras que se dé en comunidades de aprendizaje; que fomente la investigación y la reflexión sobre las propias prácticas; que permita movilizar esas concepciones lingüísticas y comunicativas a concepciones de orden más social y cultural; y lograr que se avance a la planeación, implementación y evaluación de diferentes configuraciones didácticas que permitan romper con lo que usualmente se hace en el aula.

La siguiente línea de retos se centra en aquellos que hay que encarar para que en la educación básica se aborde explícitamente la enseñanza de la lectura y la escritura en la red, los cuales son: evitar en la escuela un uso instrumental de la tecnología; lograr una complementariedad entre prácticas analógicas y digitales; fomentar la capacidad de buscar, seleccionar, contratar y organizar la información que se ofrece en internet; incentivar una postura crítica frente a los discursos de las redes; y formar tanto a profesores y profesoras como alumnos y alumnas en los usos de las herramientas digitales ya que muchos de ellos no son nativos digitales.

La tercera línea de retos tiene que ver con la reestructuración de políticas educativas: para que un enfoque que conciba la lectura y la escritura como prácticas se requiere que el Estado ajuste los referentes educativos nacionales para que se avance de una mirada lingüística y psicolingüística a una mirada sociocultural, al tiempo que dichas políticas se piensen en términos flexibles, abiertos, que no busquen la estandarización, la homogeneización; y a su vez, las Instituciones Educativas hagan lo suyo: rediseñar el currículo para que, en las diferentes asignaturas, la lectura y la escritura sean pensadas como prácticas sociales.

Y la cuarta línea de retos cobija aquellos que hay que afrontar en la formación inicial para que los futuros maestros y maestras salgan apropiados de un enfoque que tome la lectura y la escritura en clave sociocultural, los cuales son: replantear los lugares que ocupan en la carrera las prácticas pedagógicas, la investigación y la didáctica; reestructurar un currículo que toma como objeto de estudio la lengua de manera fragmentada; formarlos como verdaderos lectores y escritores; romper el círculo de que se enseña cómo le enseñaron; propender por una educación incluyente, diversa; y reivindicar el status de la profesión docente.

Y un segundo grupo de conclusiones se construye alrededor de las posibilidades que se tejen cuando se lleva al aula una propuesta de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural. Si los retos ofrecen insumos para hacer avanzar el campo, las posibilidades ofrecen también herramientas para que el campo crezca y se consolide (Tenti Fanfani, 2010). Entre las posibilidades destacadas por el conocimiento producido en Colombia entre el 2010 y el 2019 están:

La inclusión del contexto, especialmente del contexto rural no como un elemento accesorio para captar la atención de los estudiantes y las estudiantes, sino como un elemento fundamental para promover la participación en prácticas reales de lectura y escritura. Una segunda relacionada con la posibilidad de conformar con los alumnos y alumnas comunidades de lectores y escritores, un trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo. La tercera posibilidad de que tanto maestros y maestras como alumnos y alumnas asuman roles donde son considerados productivos, activos, propositivos, dialógicos y empoderados. Y la última posibilidad es la de poder vivenciar una evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, una evaluación formativa, democrática y justa.

Hemos llegado al final de este séptimo capítulo. En el siguiente, reflexionaremos frente a las conclusiones que se derivan de todo este trabajo investigativo.

8. CONCLUSIONES GENERALES

A continuación se presentan las conclusiones generales de este trabajo de investigación en el cual nos trazamos el objetivo general de caracterizar la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019. Tal caracterización es el resultado de preguntarnos por: qué, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas se ha producido conocimiento; qué se está entendiendo por dicho enfoque; cuáles son las formas concretas que toma en la escuela según el corpus documental analizado; y qué implicaciones, retos y posibilidades emergen de su materialización de acuerdo a dicha producción.

En este orden de ideas, retomamos las conclusiones a las que llegamos a partir de cada uno de estos interrogantes y cerramos dando cuenta del por qué la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales es un campo en expansión.

8.1. Qué, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas se ha producido conocimiento

En ese proceso de caracterización del conocimiento, fue fundamental identificar qué se ha producido, cuándo, quiénes, dónde y desde qué áreas. En cuanto a qué se ha producido en Colombia entre 2010 y 2019 en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, pudimos discriminar dos asuntos: uno, los tipos de documento y dos, la naturaleza de esos documentos. Respecto al tipo se halló que en total se produjo 113 documentos de los cuales 60 corresponden a tesis de maestría, 36 a artículos de revista, 13 a libros y 4 documentos a capítulos de libros; y referente a la naturaleza, 86 documentos surgen como producto de investigaciones y el 27 de reflexiones, conceptualizaciones u orientaciones curriculares.

La indagación por el cuándo, nos llevó a identificar que la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, es un campo en expansión ya que en los últimos años viene en aumento: entre el 2010

y el 2014 se produjeron 31 documentos y entre el 2015 y el 2019, 82. Ahora bien, tal aumento se relaciona por un lado con las más de 7000 becas que otorgó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre los años 2014 y 2018 a docentes de 92 entidades territoriales; y por el otro, con esfuerzos de algunas entidades territoriales que entre el 2010 y el 2019 también otorgaron becas a sus maestros y maestras como fue el caso de Antioquia, Medellín, Envigado, Bogotá y Cali.

Respecto a la pregunta sobre quiénes son los que producen, nos implicó a su vez indagar tanto por los sujetos y sus filiaciones institucionales. En este caso hallamos que, la producción se hace desde tres instituciones: el lugar principal y casi exclusivo lo ocupa la Universidad con 98 producciones; lo sigue el Estado con 12 y en el último lugar, instituciones privadas con 3. En cuanto a los autores dentro de estas instituciones hallamos que: 75 documentos fueron producidos por estudiantes de maestría, 23 por profesores y profesoras universitarias, 8 por expertos convocados por agencias estatales, 4 se publicaron a través de autores corporativos y 3 documentos se atribuyen a estudiantes de doctorado. Estos datos muestran cómo la Universidad continúa conservando su hegemonía como institución productora de conocimiento y como más de la mitad del conocimiento producido se ha hecho desde programas de maestrías, lo que significa que este tema aún es un asunto poco explorado desde estudios doctorales.

El cuestionamiento por el dónde, también nos llevó a considerar dos elementos y son: dónde se produce y dónde se publica. En términos generales, el conocimiento se produce en las principales ciudades capitales de Colombia como: Bogotá, Medellín y Cali y en las universidades más prestigiosas, de mayor ranking, aquellas que desde hace décadas vienen consolidando su hegemonía en el país como: la Universidad de Antioquia, La Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Y en cuanto al lugar dónde se publica el conocimiento, encontramos que 63 documentos fueron publicados en los repositorios de las universidades, 36 en revistas de las cuales muchas hacen parte de las principales universidades del país y 14 en páginas estatales como las de la Secretaría de Educación distrital de Bogotá (SED) y la del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En consecuencia, podemos concluir que el conocimiento en Colombia se caracteriza por ser

macrocefálico (la producción se concentra en las cabezas o ciudades capitales) y por ser geocéntrica (la producción y publicación se ubica en el centro del país); lo que conlleva a la perpetuación de unas condiciones de desigualdad entre aquellos territorios ubicados en la periferia como Amazonas, Vaupés, Guainía, Vichada, Arauca, La Guajira, Chocó, Nariño y aquellos territorios céntricos como Cundinamarca, Antioquia, Valle del Cauca.

Entre tanto, la pregunta por qué prácticas, para qué ciclos y desde que áreas, nos permitió señalar que: 34 documentos producen conocimiento alrededor de prácticas de lectura, otros 34 se ocupan de prácticas de escritura y 37 documentos abordan simultáneamente la lectura y la escritura; esto nos permite indicar que existe un equilibrio importante entre las dos prácticas. En relación con los ciclos encontramos que: 56 documentos producen conocimiento desde la básica primaria, 23 desde la básica secundaria, 4 a partir de los últimos grados de primaria (4° y 5°) y los primeros de secundaria (6° y 7°) y 30 produce conocimiento en términos generales; a partir de estos datos señalamos que hace falta producción en la básica secundaria puesto que hasta el momento se está haciendo mayor énfasis en la primaria. Y respecto a las áreas identificamos que: 78 documentos producen desde la asignatura de lenguaje, 17 desde la articulación de diferentes áreas, 9 desde una asignatura distinta a lenguaje, y los otros 9 no lo especifica. Esto nos permite concluir que se necesita más producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura como prácticas desde las diferentes asignaturas porque detectamos que un alto porcentaje continúa asociando estas prácticas exclusivamente al área de lenguaje.

8.2. Qué se entiende por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas

En segundo lugar, con el fin de cumplir con ese objetivo general de caracterizar el conocimiento producido en Colombia entre 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica; surgió la necesidad de indagar lo que dicho conocimiento entiende por este enfoque. Así que el análisis en tal sentido nos permitió llegar a las siguientes tres conclusiones: primera: la producción se alimenta de las diferentes tradiciones que se han tejido alrededor del mundo; segunda, tal conocimiento no solo se nutre de diferentes tradiciones, sino que también retoma elementos de otros enfoques; y la tercera está relacionada con el asunto de que en algunas ocasiones se presentan

solapamientos entre lectura y escritura como prácticas con lectura y escritura como habilidades.

Con respecto a la primera conclusión, hay que advertir que el conocimiento que se produce en Colombia no se inscribe en una sola tradición, de ahí que no podamos decir por ejemplo que los planteamientos colombianos, se inscriben en una línea francófona. Todo lo contrario, lo construido en el país entre el 2010 y el 2019 se nutre simultáneamente de diferentes líneas de pensamiento que, aunque hayan surgido en distintas partes del mundo, todas tienen un punto en común: toman como objeto de estudio la lectura y la escritura como prácticas.

Esas tradiciones de las que se alimenta la producción colombiana son las siguientes: 82 documentos retoman planteamientos que diferentes didactas vienen aportando al campo educativo; 39 recurren a los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL); 35 se apoyan en la lectura y la escritura en las asignaturas; 29 hacen referencia a la teoría socio histórico cultural de Lev Vygotsky; 24 acuden al círculo de Mijail Bajtín y su mirada discursiva y dialógica del lenguaje; 17 trae a colación ideas de una pedagogía crítica a través de Paulo Freire; 11 mencionan la historia de las prácticas desde Roger Chartier y sus colaboradores francófonos; y solo 3 documentos se remiten a los desarrollos sobre cultura escrita y cognición realizados por David Olson y equipo. Lo anterior significa que el conocimiento que se construye en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, se puede considerar como un conocimiento que responde a una mirada amplia, integradora, abarcadora, ecléctica, por el hecho de nutrirse de al menos ocho tradiciones distintas.

En relación con la segunda conclusión anunciada, se identificó que la producción colombiana, no solo apela a las diferentes tradiciones mencionadas, sino que también retoma elementos de otros enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura así: 36 documentos recurren a conceptos del cognitivismo y el metacognitivismo, 17 se valen de planteamientos tomados del enfoque comunicativo, 8 se apoyan en ideas provenientes de una mirada discursiva interactiva y 5 de 113 documentos incorporan teorías psicogenéticas. Del cognitivo y metacognitivo recoge la necesidad no solo de enseñar a los alumnos y alumnas estrategias de lectura (antes, durante y después) y estrategias de escritura (planeación,

textualización, revisión, edición, publicación) sino de generar consciencia y reflexionar sobre ellas (meta-cognición); de una mirada comunicativa toma prestados conceptos como: situación comunicativa, lectura y escritura auténtica, desempeños comunicativos, funciones del lenguaje, leer y escribir para publicar; de un enfoque interactivo hace uso de conceptos que le permitan analizar los diferentes niveles de los textos como: microestructura, macroestructura y superestructura; y de una mirada psicogenética echa mano de las diferentes hipótesis por la que los niños y niñas pasan en la construcción del sistema escrito tales como: hipótesis de linealidad, arbitrariedad, hipótesis cuantitativas y cualitativas y finalmente hipótesis que relacionan sonido-grafía: hipótesis silábica, silábica –alfabética y alfabética.

Lo anterior permite determinar que el conocimiento construido en Colombia sobre el campo de la lectura y la escritura como prácticas, no invalida o deshabilita otros enfoques como el cognitivo, el comunicativo, el discursivo interactivo o el psicogenético; al contrario, los incluye, los complementa, los integra. En otras palabras, el saber construido en el país, parte de la idea de que la participación en prácticas reales de lectura y escritura (enfoque sociocultural), requiere por parte de los alumnos y alumnas de la educación básica tanto de destrezas para codificar y decodificar (enfoque lingüístico), al tiempo que de habilidades para comprender y producir textos usando diferentes estrategias (enfoque psicolingüístico). De esta forma, la producción colombiana que recoge a su vez diferentes tradiciones y enfoques ofrece a la escuela una mirada integral, plural, diversa sobre lo que significa enseñar a leer y a escribir en la educación básica.

Ahora bien, vale la pena aclarar que el conocimiento que se está construyendo en Colombia, sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, se está haciendo sin anunciar explícitamente al lector que se retoman elementos de diferentes tradiciones y enfoques. En este sentido, instamos para que en el país se siga construyendo conocimiento alrededor de la lectura y la escritura como prácticas integrando las distintas tradiciones (la de los didactas, los NEL, la de leer y escribir en las asignaturas, la de Bajtín, la de Vygotsky, la Freire, la de Chartier, la de Olson) y los diferentes enfoques (lingüístico, psicolingüístico, comunicativo), pero de manera consciente de lo que se está tomando de cada uno de ellos, del por qué y el para qué.

Y la tercera conclusión gira en torno a que, en el análisis de lo que el conocimiento producido entiende por la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales, hallamos que en 23 de 113 documentos, se presentan solapamientos en la medida que a pesar inscribirse explícitamente en una perspectiva sociocultural, terminaban asumiendo la lectura y la escritura como habilidades o destrezas, tomando como objeto de enseñanza aprendizaje no las prácticas, sino las estrategias para mejorar la comprensión y la producción textual. Si bien en la conclusión anterior, reconocimos como positivo que un enfoque que asume la lectura y la escritura como prácticas retome elementos de un enfoque cognitivo para garantizar la participación en eventos letrados reales, debe garantizarse que sea un viaje de ida y vuelta. Esto es, partir de un enfoque sociocultural para ir a un enfoque cognitivo con el propósito de echar mano de los elementos que la participación en dichas prácticas requiera y luego emprender el viaje de regreso hasta llegar nuevamente a una mirada sociocultural.

Sin embargo, en el conocimiento que presenta solapamientos hizo un viaje sin retorno: con el fin de hacer uso de la lectura y la escritura en situaciones reales, emprendió viajes hacia otros enfoques en busca de estrategias de comprensión y producción textual, pero no regresaron, lo que permite develar que el énfasis que hay detrás de ese proceso de enseñanza de la lectura y la escritura es uno de orden psicolingüístico. Así pues, tal solapamiento se presentó en las siguientes situaciones: un planteamiento teórico sobre la lectura y la escritura como prácticas, pero a la hora de llevar al aula propuestas didácticas estas seguían haciendo énfasis en la necesidad de mejorar la lectura y la escritura; o dos: tanto en los planteamientos teóricos como en la propuesta de intervención a pesar de hablar de prácticas de lectura y escritura siempre estuvieron atravesados por una concepción de la lectura y la escritura como técnicas, habilidades medibles, destrezas individuales que se mejoran con la ejercitación.

8.3. Materialización de la lectura y la escritura como prácticas en la escuela

La caracterización del conocimiento que se ha producido y publicado en el país sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, implicó a su vez, describir la forma específica que ha tomado este enfoque en las aulas de clase de la educación básica de acuerdo con lo que se cuenta en los documentos analizados. En primer lugar se

identifica que tal mirada se propone con el propósito de transformar las siguientes concepciones y prácticas tradicionales como: 1) La lectura y la escritura como tareas escolares que no trascienden los muros de la escuela. 2) La lectura y la escritura como fines en sí mismos donde se lee y se escribe para demostrar que se sabe hacerlo. 3) La lectura y la escritura como productos que no requieren la enseñanza de estrategias. 4) La lectura y la escritura como técnicas de codificación y decodificación. 5) Las decisiones de lo que se lee y se escribe son exclusivas del maestro o maestra. 6) El aprendizaje de la lectura y la escritura va de las partes al todo. 7) La lectura y la escritura en las asignaturas se emplea solo con fines evaluativos. 8) Para leer y escribir hay que adquirir primero una serie de conocimientos de orden gramatical. Y 9) Se lee y se escribe para aprender a diferenciar las tipologías textuales.

En segundo lugar hallamos que las diferentes configuraciones didácticas que se proponen en Colombia para materializar en el aula una la lectura y la escritura como prácticas, entendiendo por este concepto, la forma específica que toma la enseñanza en la cotidianidad, la manera cómo se organiza, son las siguientes: de los 66 de 113 documentos analizados que realizaron intervenciones en el aula, 38 proponen secuencias didácticas; 15, proyectos de aula; 9, estrategias didácticas; 4 documentos proponen talleres; 3, actividades; 2, unidades didácticas; y 1, centros de interés. Estos números dan cuenta de que en el país hay una inclinación por configurar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas a través de secuencias didácticas y proyectos de aula.

Y el tercer lugar, los tipos de prácticas concretas que el conocimiento producido entre el 2010 y el 2019 propone para la enseñanza de lectura y escritura en Colombia para la educación básica fueron: 1) leer y se escribir para aprender: sobre los contenidos propios de las materias (los ecosistemas, la contaminación, animales salvajes, historia local, del país y universal); sobre un tema de interés (los dinosaurios, el sistema solar, los animales en vía de extinción) o dominar géneros propios de las áreas (definiciones de conceptos, el informe, el resumen). 2) Leer y escribir para construir una posición crítica frente a la realidad (artículos de opinión sobre la Jornada Única, el agua, el acoso escolar; caricaturas sobre la historia de Colombia; crónicas y reportajes para denunciar problemáticas sociales; el develamiento de un sistema de valores presente en una obra literaria). 3) Leer y escribir para ampliar la mirada

sobre su entorno (el río, el tren, las mascotas, los animales de la región, las series de T.V., las inundaciones, el torneo inter-clases, un personaje femenino de la comunidad, la cultura propia).

4) Leer y escribir para darle solución a una necesidad puntual (llevar una vida saludable, comunicación permanente entre docente y padres de familia, canalizar las quejas que los alumnos y alumnas ponen de sus compañeros y compañeras, las frecuentes inundaciones del territorio que habitan, la implementación de un ciclo de cine, la falta de una guía turística en la comunidad, la necesidad de fortalecer la lectura y la escritura en la red). 5) Leer y se escribir para validar y rescatar los saberes propios de las comunidades (remedios con plantas medicinales, recetas con frutas de la región, juegos tradicionales, mitos y leyendas, información sobre el municipio). 6) Leer y escribir para que emerja la subjetividad (historias de terror, narraciones con brujas, lecturas preparadas, autobiografías, consolidación de bibliotecas de aula). 8) Leer y escribir para comunicarse (correos entre: estudiantes de la misma institución, estudiantes y sus familias, estudiantes y docentes, estudiantes de distintos colegios). Y 9) Leer y escribir para hacer (un acuario de agua dulce, una pijamada, recetas).

En síntesis, la participación de los y las estudiantes en estos nueve tipos de prácticas, configuradas en su mayoría desde secuencias didácticas y proyectos de aula o de lengua, permitieron a los docentes participantes e investigadores a partir de esas experiencias en el aula, transformar aquellas prácticas de enseñanza que se inscribían inicialmente en concepciones lingüísticas y psicolingüísticas, por una mirada de orden más social y cultural.

8.4. Retos y posibilidades que emergen de su materialización

Caracterizar el conocimiento que se ha producido en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la educación básica, requirió identificar también los retos y posibilidades que emergen cuando esta perspectiva se le da una forma concreta en las aulas.

En relación con los retos, se identificaron los siguientes: el primero señalado en 54 de los 113 documentos analizados tiene que ver con la formación continua de los maestros y

maestras en ejercicio, la cual debe hacerse desde comunidades de aprendizaje, fomentando la investigación y la reflexión sobre las propias prácticas; movilizand o concepciones y logrando que se avance a la planeación, implementación y evaluación de diferentes configuraciones didácticas. Igualmente, 24 de 113 documentos indican que otro reto tiene que ver con que la escuela forme a los y las estudiantes con la capacidad para leer y escribir en la red, para ofrecer así una alfabetización completa, lo cual implica entre otras cosas: evitar en la escuela un uso instrumental de la tecnología; lograr una complementariedad entre prácticas analógicas y digitales; fomentar la capacidad de buscar, seleccionar, contratar y organizar la información que se ofrece en internet; incentivar una postura crítica frente a los discursos de las redes; y formar tanto a profesores y profesoras como alumnos y alumnas en los usos de las herramientas digitales.

Un tercer reto que 11 documentos señalan es la reestructuración de la política educativa pública: ajustar tanto los referentes educativos nacionales como los currículos institucionales para que se avance de una mirada lingüística y psicolingüística a una mirada sociocultural, al tiempo que dichas políticas se piensen en términos flexibles, abiertos, que no busquen la estandarización, la homogeneización. Y un último reto identificado en 6 documentos del corpus analizado se refiere a la formación inicial que ofrecen las universidades: replantear los lugares que ocupan las prácticas pedagógicas, la investigación y la didáctica; reestructurar un currículo que toma como objeto de estudio la lengua de manera fragmentada; formarlos como verdaderos lectores y escritores; romper el círculo de que se enseña cómo le enseñaron; aportar a una educación incluyente, diversa; y reivindicar el status de la profesión docente.

Y en cuanto a las posibilidades que se tejen cuando se lleva al aula una propuesta de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, tenemos: primero: 28 documentos postulan la inclusión del contexto, especialmente del contexto rural no como un elemento accesorio para captar la atención de los y las estudiantes, sino como un elemento fundamental para promover la participación en prácticas reales de lectura y escritura. Segundo: 20 documentos hicieron referencia a la posibilidad de que tanto maestros como estudiantes asuman roles donde son considerados productivos, activos, propositivos, empoderados.

Tercero: 18 mencionaron la posibilidad de fomentar el trabajo en equipo, en comunidad, un trabajo cooperativo, colaborativo. Y cuarto: 9 documentos indicaron la posibilidad de vivenciar una evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, una evaluación formativa, democrática y justa.

8.5. La producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como campo

De acuerdo con Suasnábar y Palamidessi (2007) y Tenti Fanfani (2007, 2010) se puede hablar de la existencia de un campo de educativo cuando hay producción de conocimiento en la que sea posible identificar: producciones; agencias y agentes; instancias de difusión; modos de específicos de producción; tradiciones disciplinares y temáticas; condiciones sociales a las que responde ese conocimiento; y cuando esa producción tiene unos alcances. Pues bien, en la producción de conocimiento en Colombia sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, es posible identificar tales elementos, por lo tanto, podemos hablar de la existencia de un campo. A continuación se hacen explícitos tales elementos.

En Colombia existen producciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas. De manera concreta, entre los años 2010 y 2019 se hallaron 113 producciones entre tesis de maestría, artículos de revista, libros y capítulos de libros. Existen unas agencias desde las que se produce conocimiento que, para el caso colombiano, se identificaron tres: la universidad, el estado e instituciones privadas; y unos agentes los cuales cumplen unos roles dentro de dichas agencias: estudiantes de maestría y doctorado, profesores y profesoras del nivel universitario; asesores expertos y autores corporativos. A su vez tal conocimiento ha sido difundido de manera libre y gratuito a través de los diferentes repositorios de las universidades, en revistas científicas y en páginas institucionales estatales.

De igual forma hay unos modos de producir conocimiento en los que se privilegia principalmente la investigación (investigaciones en su mayoría de corte experimental que son aquellas que requieren de la implementación de diseños didácticos y en menor cantidad investigaciones clínicas que buscan comprender una realidad educativa pero sin intervenirla);

sobre las reflexiones, conceptualizaciones u orientaciones curriculares. Asimismo, el conocimiento construido responde a una mirada disciplinar ecléctica; es decir, para su producción, las agencias y los agentes colombianos recurren tanto a diferentes tradiciones (la de los didactas, los NEL, la de leer y escribir en las asignaturas, la de Bajtín, la de Vygotsky, la de Freire, la de Chartier, la de Olson) como a ideas de diferentes enfoques (cognitivo, metacognitivo, comunicativo, discursivo-interactivo y psicogenético).

Igualmente, existen unas condiciones sociales que favorecen la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica colombiana, entre ellas, que ofrece una mirada más completa que otras perspectivas como la lingüística y psicolingüística o comunicativa; y porque se busca superar también unas concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, entre las cuales están: asumirlas como tareas escolares, productos, técnicas de codificación y decodificación, destrezas que van de las partes al todo y que para leer y escribir hay que adquirir primero una serie de conocimientos de orden gramatical.

De la misma manera, el conocimiento producido tiene unos alcances, entre ellos, visibilizar unos retos (la formación inicial y continua de los profesores y profesoras, la lectura y la escritura en la red, la reestructuración de políticas educativas públicas), pero a su vez da a conocer una serie de posibilidades (incorporación del contexto, roles activos de docentes y estudiantes, conformación de comunidades de lectores y escritores, evaluación formativa); alcances que podrían aportar a la transformación de prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de primero a noveno.

En definitiva, el haber llevado a cabo objetivos específicos como: identificar qué, cuándo, quiénes y desde qué áreas se ha producido conocimiento en Colombia; determinar qué se entiende por dicho enfoque; describir la manera cómo se materializa en las aulas de clase; y reconocer los retos y posibilidades; nos permitió alcanzar el propósito final de este trabajo: caracterizar el conocimiento producido en Colombia entre 2010 y 2019 sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica.

Como toda investigación, es un trabajo inacabado, que deja las puertas abiertas a futuras investigaciones, asuntos que serán tratados en el siguiente y último apartado titulado consideraciones finales.

9. CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación permitió recuperar y trascender el conocimiento acumulado en Colombia en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en el nivel de la educación básica, posibilitando la identificación de sentidos aceptados por la comunidad académica y las instituciones involucradas y la revelación de posibles nuevas comprensiones. Estamos en un mundo en el que “se escribe mucho, se publica mucha literatura científica acerca de la educación (no sé si se lee tanto como se escribe, publica y vende)” (Tenti Fanfani, 2007, p. 250), lo que desborda la capacidad de procesamiento de las agencias y los agentes, de ahí que esfuerzos como este que apunten a la sistematización de la información, es un trabajo útil y necesario.

De otro lado, consideramos que investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas son bienvenidas, en la medida que, como se muestra en este trabajo, es una perspectiva relativamente nueva en el país; de ahí que se requieren más trabajos que ayuden a progresar el campo, a seguir pensándolo, teorizarlo, comprenderlo; pero no solo conceptualmente hablando, sino también en su materialización, de tal forma que cada vez llegue a los diferentes niveles (preescolar, básica y media) y en las distintas asignaturas de las miles de aulas de la vasta geografía colombiana. Investigaciones que permitan comprensiones más profundas de lo que significa fomentar una enseñanza de la lectura y la escritura desde esta perspectiva sociocultural, de sus implicaciones, desafíos, pero sobre todo de sus posibilidades. Creemos que una aproximación desde esta perspectiva, ofrece herramientas a la escuela para lograr alumnos y alumnas con la capacidad de incorporarse con éxito en una cultura letrada como un ejercicio político, democrático y ciudadano, sujetos participativos, capaces de construir una voz propia y de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes.

Efectivamente, esta tesis doctoral es un aporte al campo, tanto por lo que logra como por lo que no. Por lo que logra, ya que los hallazgos obtenidos sirven de antecedentes, de estados de la cuestión a futuras investigaciones; mientras que lo que no alcanzamos a abordar aporta también, en la medida que permite dejar puertas abiertas, caminos por recorrer. A continuación, enumeramos algunas de esas vacancias temáticas que pueden alentar próximos

trabajos que se tracen el propósito de continuar analizando la producción de conocimiento en este campo.

En primer lugar, nuestra investigación abarcó solo un nivel: la educación básica, que cubre los ciclos de primaria (grados de primero a quinto) y secundaria (grados de sexto a noveno). Esto significa que falta por caracterizar qué se ha producido en Colombia sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en los otros ciclos que hacen parte del sistema educativo obligatorio del país como: la educación media que abarca los grados de décimo y undécimo y el ciclo de preescolar que hasta el momento cobija el grado de transición.

Igualmente, sería interesante analizar la producción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en programas que atienden la educación de adultos; sobre lo que ocurre con la lectura y la escritura en proyectos extraescolares (periódicos impresos o digitales, programas radiales, grupos de teatro, tertulias literarias...). Asimismo, la producción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales y bilingües (no solo español e inglés que es la segunda lengua que se enseña en Colombia en la mayoría de colegios oficiales), sino sobre todo prácticas de lectura y escritura que conjuguen la lengua materna de las más de 146 comunidades indígenas del país, según datos del DANE (2019), y la lengua castellana. También sería pertinente analizar el conocimiento producido sobre la formación inicial y continua de maestros y maestras desde este enfoque sociocultural en particular.

De la misma forma, nuestro trabajo incluyó solo los últimos 10 años (2010 a 2019), lo que significa que queda la puerta abierta para investigar la producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas durante los años 2020 y 2021 o las producciones realizadas desde las publicaciones pioneras en 1998 hasta el 2009. Además, ya que se cuenta con un panorama de lo que se ha producido y publicado en Colombia en la última década, podría pensarse en estudios comparativos con lo que otros países vecinos han producido al respecto como Venezuela, Ecuador, Perú... o con países de la región que han sido precursores en este campo como Argentina, Brasil., México...o incluso podría pensarse en un mapeo de las publicaciones latinoamericanas más influyentes.

Pero no solo dejamos las puertas abiertas al análisis de la producción de conocimiento, también las abrimos a la producción propiamente dicha sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles de preescolar, básica y media colombiana. Es necesario que Colombia produzca conocimiento desde los profesores y profesoras que trabajan en estos ciclos no en calidad de estudiantes de algún programa de posgrado, sino en su rol de maestros y maestras que investigan sus propias prácticas, que sistematizan sus experiencias de aula. Se requiere más producción sobre lo que ocurre en el ciclo de secundaria cuando la lectura y la escritura se proponen como prácticas sociales y de lo que sucede cuando se lleva a cabo prácticas epistémicas en las diferentes asignaturas.

Finalmente, no queda más que decirles queridos lectores que les dejamos en sus manos esta reflexión frente a la producción en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, este ejercicio meta investigativo, investigación sobre la investigación educativa como lo denomina Tenti Fanfani (2010); sabemos que está en buenas manos y que a partir de lo que aquí está plasmado generará en ustedes y sus comunidades académicas nuevas ideas, reflexiones, experiencias de aula...Esta tesis no es más que una invitación a reescribirla, a continuarla, a seguir consolidando un campo en expansión. Es una exhortación a hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, una tarea posible aún en las condiciones más desfavorables.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A., Arroyave, J., & García, C. (2018). *Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12198>
- Aguirre, P., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la Institución Educativa La Inmaculada de la ciudad de Pereira*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/ccab156e-4f52-4519-a680-05292dfce918>
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO-Manantial, Buenos Aires.
- Álvarez, A., Camacho, D., & García, H. (2018). *El contexto sociocultural de la música vallenata como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en el grado noveno de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez*. (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás) <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14292>
- Amaya, E., & Pinzón, P. (2015). *La escritura autobiográfica una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18694>
- Amés, P.; Niño-Murcia, M.; y Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Aponzá, N. (2019). *Leer la ideología: una mirada desde la lectura crítica en el marco de una intervención pedagógica. El caso de crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez*. (Tesis de maestría, Universidad del Valle). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14457>
- Aragón, G. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Areiza, E., & Betancur, D. (2013). La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: Un abordaje necesario para otra escuela posible. *De travesía y otros puertos, la formación docente en las regiones del lenguaje*, 119-127. Universidad de Antioquia.
- Arenas, M. (2015). *Sentidos de la escritura en las prácticas pedagógicas en la básica primaria: reflexiones a partir de un contexto de aula digital*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2126>
- Arias, E. (2015). *Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18692>
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique en mathématiques. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, (5), 1-22.

- Astaiza, J. (2017). *Prácticas de lectura y escritura que promueven los maestros de ciencias naturales y ciencias sociales en un colegio privado de Popayán*. (Tesis de maestría, Universidad del Cauca) <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1022>
- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). *Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies*. Issue 33 Social Research Update.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imaginations: four essays by M. M. Bakhtin*. En: Austin, University of Austin Press.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. 2º edición. Siglo XXI Editores
- Balmaceda, K. (2018). Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del programa Todos a Aprender. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 158-170. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656>
- Barajas, O., López, J., y Rodríguez, M. (2015). *Investigación documental sobre las habilidades y competencias comunicativas en educación Básica*. (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás, Bogotá) <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3043>
- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación educativa*, 13(61), 85-105 <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877006.pdf>
- Barrios, G., & Mazo, J. (2019). El tren de Cisneros: una excusa para fortalecer los procesos de lectura crítica a través de la transformación de las prácticas pedagógicas. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/10891>
- Barthes, R. (1983). *Ensayos críticos*, Seix Barral, Barcelona.
- Barton, D; Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: *Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, p. 109 -139. Lima: red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bautier, E; Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, N° 15 (13), p. 11-25. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2208
- Bejarano, I., León, A., & Páez, Y. (2014). *En busca de nuevas formas de enseñanza. Estrategias de lectura para el aprendizaje con niños de grado 4º de primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de la Salle) https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=maest_docencia
- Beltramin, J. B. (2008). Aportes del estructuralismo para el diseño de una semiótica de la comunicación. *CUHSO· Cultura-Hombre-Sociedad*, 16(2), 9-18. <https://cuhsu.uct.cl/index.php/cuhsu/article/view/276>

- Benavidez, L. & Urrea, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual de leyenda en docentes de primer ciclo del Colegio Ramón de Zubiría de Bogotá*. (Tesis de maestría, Universidad de la Salle) https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/395/
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, Editores.
- Bereiter, C., & Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 43-64. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Betancur, D., Vásquez, V., & Vanegas, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Unipluriversidad*, 18(1), 25-35 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335572>
- Bolaños, S. (2017). *Concepciones lectoescritoras en el discurso pedagógico de las disciplinas en la educación básica secundaria y media*. (Tesis de maestría, Universidad del Cauca) <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1026>
- Bolívar, C., Herrera, L., & Viáfara, N. (2018). *Del jugar a escribir y del escribir jugando. Proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira, para fortalecer la escritura, en los estudiantes del grado 5º, de la sede Escuela Urbana Francisco César*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3443>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. En: *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*, Vol. 1, N° 2, pp. 131-159. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques*. París: Seuil, coll. Points.
- Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. En: J.-P. Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, p. 167-192. Buenos Aires.
- Bronckart, J.; y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 9, p. 61-78. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>
- Buitrago, D., Naranjo, E., Cifuentes, N., & Moreno, E. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria. *Enunciación*, 21 (2), 272 -287 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a07>
- Cabarcas, K., y Salcedo, N. (2019). *El periodista puedo ser yo. Una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos informativos de estudiantes de básica primaria*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/16b15d09-aab1-482b-bdc7-f0d585cdacef>
- Calderón, D., & Soler, S. (2015). Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa. *Enunciación*, 20(2), 174-189. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/9301/11143>

- Calle, G, & Gómez, M. (2018). Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria. *RHS Revista Humanismo y Sociedad*, 6 (2), 49 -68 <https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a03>
- Camargo, Á., & Hederich, C. (2011). El género científico. La relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Forma y función*, 24(2), 127-144. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/38473/40600>
- Camelo, S., Dausen, E., & Hurtado, E. (2018). *Intercambio escolar y cultural Bogotá-Leticia "travesía epistolar"*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35296>
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, p. 33 – 46. GRAÓ, Barcelona.
- Canale, M. (1983). Algunas dimensiones de la competencia lingüística. En: *W. Oller, Ur.(ed.). Problemas en la investigación del lenguaje de ensayo*, 333-342.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Lingüística Aplicada*, 1. 1-47.
- Cárdenas, B. (2019). *Tras las huellas de los mitos y leyendas de la vereda Punto Rojo: una estrategia para fortalecer la escritura en 4o y 5o IER Puerto Girón*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11850>
- Cardona, L., & Salgado, C. (2018). *El taller de lectura, una estrategia didáctica para propiciar la práctica social de la lectura, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Juan de Dios Cock*. (Tesis de maestría, Universidad de Medellín) <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4975>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>
- Carvajal, C. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico, una oportunidad para conocer, aprender y crear a partir de la lectura y la escritura en Historia*. (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana) <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34410>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol 6, p. 63-80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Cerlac-Unesco.
- Castaño, A., & Aragón, G. (2014). Tensiones y retos en el diseño de una licenciatura con énfasis en lengua y literatura. *Revista UIS humanidades*, 42(1), 107 – 127. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/5809/6103>

- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16 (3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- Castedo, M.; y Suazo, N. (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 56, N° 4, p. 1-14 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9645/pr.9645.pdf
- Castillo, N., & León, D. (2015). *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014*. (Tesis de maestría, Universidad del Tolima) <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1429>
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/6964>
- Chartier, R, et al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier, Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*; Ed. de Alberto Cue—2ª ed. México: FCE.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e Intervenciones*. Editorial Gedisa, Colección Lea, Barcelona.
- Chartier, R. y Bourdieu, P. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. Renán Silva (Trad.). *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, p. 161-175. Universidad del Valle. Cali, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
- Chaverra, D., Calle, G., y Hurtado, D. (2019). Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media. Posibilidades y retos. En: *Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura digital en la enseñanza de la educación básica y media*, pp. 19-39. Universidad de Antioquia.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE, Buenos Aires
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI.
- CNA. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional.
- Cubillos, F. (2016). *El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura*. (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2664>
- De Certau, M. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XVI y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano, I. Artes del hacer*. Universidad Iberoamericana, A.C., México.

- Díaz, S., & Arandia, S. (2019). Los espacios de formación continua respecto a la enseñanza de lengua escrita. *Praxis & Saber*, 10(22), 247-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9319>
- Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Digital Palabra*, 1 (1), 1- 17 <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6630>
- Echeverri, H., Quintero, J., & Cardona, M. (2018). *Comunidad de lectores*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12405>
- Erlanson, D., Harris, E., Skipper, B., y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Fajardo, A. (2007). Estado del arte del lenguaje escrito desde la fonoaudiología en Colombia. En: Areté: *Revista Iberoamericana de psicología*. Vol. 7, pp. 115-118. <https://revistas.iberu.edu.co/index.php/arete/article/view/513>
- Fajardo, L. (2018). *La enseñanza de la lectura inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 años*. (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35448>
- Fandiño Y., Ramos, B., Bermúdez, J. y Arenas, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educ. Educ.*, 19(1), 46-64. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5204/4189>
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis/Libresa.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. 1º Ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). Prólogo. En: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Flórez, I., Henao, C., Ríos, M., & Sena, E. (2018). *La lectura inferencial a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Un reto para el grado quinto de primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11687>
- Fonseca, M., Pérez, J., Silva, H., & Gutiérrez, M. (2018). Leer con propósito en aulas multigrado, desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura. *Revista TED Tecné, Episteme y Didaxis*, Número Extraordinario, 1-14. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15992>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1968.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2º Edición. México: siglo XXI Editores.

- Galeano, M. (2007). La investigación documental: la construcción de conocimiento desde la cultura material. En: *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galindo, D., & Doria, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Rev.investig.desarro.innov.*, 10 (1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4037>
- García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* N° 42, p. 43-60 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685>
- García, N., y Guzmán, Y. (2016). La escritura auténtica; una oportunidad para que los niños se descubran como usuarios activos de la lengua escrita. En: *Educación y Pedagogía Aportes de maestros y maestras de Bogotá*, pp. 99- 116. Serie Investigación IDEP.
- Gareca D; y Colombo, M. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, periodo 2000-2012. *Anuario de Investigaciones*, Vol. 20, pp. 159-165 <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n1/v20n1a14.pdf>
- Garzón, A. (2016). Influencia de las TIC en la escritura juvenil contemporánea. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 135-157. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss68/5/>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: De El pensamiento Salvaje a Ways with Words. En: *Escritura y Sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Giraldo, F., Zuñiga, S., Londoño, D. y Sánchez, L. (2018). La lectura en la apropiación de la ciencia y la tecnología. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 158-178. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3981>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia_15.pdf
- Gómez, C., y Bando, D. (2016). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado cuarto de básica primaria*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). <https://repositorio.utp.edu.co/items/7bd665f2-0a80-48a6-80b9-0e4a9bf8591f>
- González, M., & Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/>
- Gramsci, A. (1971). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Grijalbo.

- Guerra, D., y Pinzón, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/d5f67957-eb2f-42ea-9175-01c1f7a412c6>
- Guzmán, A. (2019). *La escritura: disonancias entre formación escolar y práctica social*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional) <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10659>
- Guzmán, R., Arce, J., y Valera S. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Halliday, M. (1970). Language Structure and Language Function En: Lyons, J. (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy y Ransdell (Ed). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, pp, 1-27. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press.
- Hébrard, J. (1993). Láautodidaxie exemplaire. Comment Valentin Jamerey – Duval apprítit a lire? En Chartier (Coord) *Practiques de lecture*. París, Petite Bibliotheque Payot.
- Herrera, A., & Avella, E. (2019). Investigación de acción participativa sobre la relación entre conceptualización y escritura en los grados cuarto y quinto de educación básica primaria. *Revista TEMAS, III* (13), 25-35. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2331>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico – práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal Editora.
- Hurtado, R., & Chaverra, D. (2013). Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua. En: Hans Werner Huneke (Ed), *Didáctica de la Lengua: Oralidad, Literacidad y el Espacio Inter (Cultural)*, 20-33.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education* v. 18, n. 3, p. 220-245. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780408666877>

- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En: *Escritura y Sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Jiménez, D., León, Á., & Sánchez, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED Inem Santiago Pérez en Bogotá*. (Tesis de maestría, Universidad de la Salle) https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/388/
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXIII, No. 1, pp. 87-95 <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/102/RLEE.XXIII.1>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 24, N° 3, p. 11-27 <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2002-123/articulo1.pdf>
- Kalman, J. (2003a), Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, Núm. 6, pp. 3-9. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber1.pdf
- Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/895>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, N° 46, pp. 107-134. <https://rieoei.org/RIE/article/view/719>
- Kalman, J. (2009). San Antonio ¡Me urge! Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales Diálogos con América Latina* 130-155.CREFAL
- Kleiman, Á.; y Moraes, S. (1999). *Lectura e interdisciplinariedad*. Campinas, Mercado de Letras.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Lara, E. (2019). *Prácticas de escritura con mediación de herramientas digitales: experiencias de los juegos interclases en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Carepa*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11680>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. En: *Revista: Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*. Vol 23, p. 6-19 http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf

- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Educación*, pp. 529 -541. http://repositoriouba.sisbi.uba.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=histoeduan&d=2011-39_html
- Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lopera, G. (2018). *Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12134>
- López, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 18, núm. 57, pp. 383-412 <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57003.pdf>
- López, G.; y Montes, M. (2017). “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”. *Perfiles educativos*. Vol. XXXIX, núm. 155, pp. 162- 178 https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58062
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Machado, D., Vélez, D., Flórez, C., & Serquera, L. (2018). *Transformaciones de la escritura: una experiencia desde el enfoque sociocultural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12150>
- Mantilla, L. (2014). El Aprendizaje de la lengua como un fin en sí misma o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4 (2), 41-62. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/841>
- Mape, I., Orrego, L., & Yossa, L. (2017). *Análisis de estrategias didácticas para primeros escritores*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37888>
- Marín, J., y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/6d1a92bd-51de-4bff-bcba-6bcbe6f59779>
- Marín, M. (2004). El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. En: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Grpo Editor Aique.
- Martínez, G., Zuleta, H., & Vargas, N. (2017). *Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo, sobre el lenguaje y la tecnología, cuando asumen retos comunicativos*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34527>

- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias imágenes*, 11(2), 31-43. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5618>
- Martínez, M. (2017). *La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36162>
- Martínez, Z. y Murillo, Á. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos 10 años. *Revista Grafía*, Vol. 10, pp. 175-19. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/394>
- Masagão, V. (2003). El concepto de *letramento* y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Decisio* Vol. 6, p. 62-66. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber2.pdf
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. En: Leonard Bickman y Debra Rog (eds.), *The SAGE Handbook of applied social research methods*, 2.a edición, Thousand Oaks, pp. 214-253.
- Mayor, F. (2018). *Movilización de procesos de lectura inferencial a través del uso de textos académicos de ciencias naturales que usan la descripción como modo de organización discursiva: (Secuencia didáctica, aplicada a niños de grado cuarto de la Institución Educativa Isaías Gamboa, Sede Isaías Gamboa)*. (Tesis de maestría, Universidad ICESI) https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84061
- Medina S., Rodríguez, L., & Arciniegas, W. (2019). La comprensión de lectura y el mundo que me rodea. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 12(24), 71-83. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1812>
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: Colombia.
- MEN. (2011). *Plan nacional de l lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media.
- MEN. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Serie Río de Letras: Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Molano, J. y Piñeros, J. (2018). Travesía por el mundo lector: revisión documental de estrategias de lectura en el aula. *Expectativas Investigativas y Significativas*, Vo. 4, pp. 29-54. <http://experiencias.iejuliusseiber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/62>
- Montoya, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861>
- Mora, R. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q Educación Comunicación Tecnología*, 5 (10) <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6689>

- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588>
- Moreno, V., & Silgado, A. (2019). Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Los maestros andan diciendo.... *Revista Ideales*, 9(1), 131 – 142 <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1971/1542>
- Muñoz, A. (2017). *Una práctica de enseñanza de lectura y de escritura, a través de una secuencia didáctica, para jóvenes que escriben textos autobiográficos*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35274>
- Murillo, S., y Jaramillo, O. (2018). *Sin acoso escolar, un camino para la paz. Secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos – artículo de opinión de estudiantes de grados octavo y noveno de la Institución Educativa Luis Granada Mejía del municipio de Pijao, en el departamento de Quindío*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/3d6b8df6-ef2e-4d7f-baef-0b702100eb71>
- Navarro, P.; y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. (coords): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 177-224. Madrid.
- Nieto, D. (2018). *Concepciones de docentes de básica secundaria y media frente a la lectura crítica en internet*. (Tesis de maestría, Universidad del Tolima) <https://core.ac.uk/download/pdf/161848484.pdf>
- Noriega, H. (2015). *Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la Institución Educativa Pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/6997/1/Helisnoriega_2015_Aprendizajelecturaprimero.pdf
- Olson, D. (1995a). Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En: *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- Olson, D. (1995b). La cultura escrita como actividad metalingüística. En: *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.
- Ordoñez, C. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 187-214. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8108>
- Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 67 – 80 <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/703/547>

- Palacios, Y. (2018). *Literacidad e hipertexto*. (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia) <https://dspace-uexternado.metacatalogo.com/handle/001/1307>
- Parra, M., Sánchez, M., & Villamil, M. (2015). *Enseñanza del lenguaje en el primer ciclo una mirada a la relación entre las políticas públicas y las prácticas destacadas de los docentes de Bogotá*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18697>
- Parra, B. (2018). *El programa todos a aprender una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución educativa pública rural*. (Tesis de maestría, Universidad del Valle) <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13257>
- Peña, J. y Castellano, M. (2015). La lectura y la escritura en los estudiantes de instituciones educativas de Medellín participantes en el programa Prensa Escuela. *Itinerario Educativo*, 66, 225-246. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2227>
- Peña, O., & Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4915/4319
- Perea, N., Vergara, L., & Chaverra, I. (2018). *La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11865>
- Pérez, M, y Roa, B. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. En *Revista Lenguaje* N° 32 Universidad del Valle. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4813>
- Pérez, M. Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC, p. 1-43. <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaprojectomaucio-perez-gloria-rincon>
- Pérez, M., Zuluaga, Z., Barrios, M., Bernal, G., Bermúdez, M., & Blandón, F. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Compartir al maestro.
- Pérez, Y, Tabla, F. (2016). *Prácticas lectoras de los estudiantes del colegio Agustín Fernández: retos y perspectivas desde los imaginarios sociales*. (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana) <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/24140>
- Piñeros, A., Orjuela, D. & Torres, A (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763

- Quintero, M., & Embachí, M. (2017). *Mobilización de los niveles de escritura a partir de la receta como estrategia pedagógica en el grado primero*. (Tesis de maestría, Universidad ICESI) https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82054/1/T01054.pdf
- Quintero, O. (2015). *Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la institución distrital Villas del Progreso* (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas) <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2890>
- Real Academia de España. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid, España.
- Rey, A. (2000). *La enseñanza de la lectura en Colombia (1870-1930). Una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá D.C. Grupo Editorial Gaia.
- Ricoeur, P. (1969). *El conflicto de las interpretaciones, ensayos sobre hermenéutica*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936*. Bogotá: Magisterio.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Roa, P. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Infancias Imágenes*, 12(2), 81-87. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4690>
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En: Ferreiro E. y Gómez, M. (comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Rodríguez, M. (2016). *La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno* (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2900>
- Rojas, L., & Linares E. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35298>
- Romero, M., y Rúas R. (2019). *Karicare Una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, con estudiantes de sexto grado*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). <https://repositorio.utp.edu.co/items/af2d2b0e-f4e4-4572-a45e-1410c6ebd548>
- 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 UBA. <https://www.aacademica.org/000-035/409.pdf>
- Roni, C., Rosli, N. y Carlino, P. (2010b). ¿Cómo se lee y se escribe para aprender las asignaturas de la escuela secundaria? Hacia un estado del arte. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de

Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 22, 23 y 24 de noviembre, Facultad de Psicología de la UBA
<https://www.academica.org/natalia.rosli/6>

- Roni, C.; Rosli, N. y Carlino, P. (2010a). Leer y escribir en la escuela secundaria. Revisión crítica de bibliografía. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar". Subsede UNRC de la Cátedra UNESCO de la Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba.
<https://www.academica.org/carolina.roni/35>
- Rubio, J. (2017). *El aprendizaje de la escritura en grado primero desde situaciones auténticas*. (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2907>
- Ruiz, O.; e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, D.; Lea, M; Parker, J; Street, B.; and Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": approaches across countries and contexts. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair and Figueiredo, Debora eds. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459–491.
- Salazar, M. (2008). El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 – 1968. (Tesis de doctorado, Universidad de Manizales). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/541>
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación General: Cerlalc-Unesco.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- SED. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua castellana: currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED. (2014). *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la escritura en los ciclos 1, 2, 3 y 4*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SED. (2015). *Leer y escribir en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*. ILEO: Proyecto de la lectura, escritura y oralidad. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de lectura. *Aula Abierta*, Vol.88, pp. 53-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
- Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly XX*, 4, pp. 617-648. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586515>

- Silva, J. & Uribe Muñoz, L. (2019). *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia) http://repositorio.udea.edu.co/bitstream/10495/11650/6/SilvaFaber_2019_Ense%C3%B1anzaLecturaRural.pdf
- Soares, M. (1998). *Letramento: cómo definir, cómo evaluar, cómo medir*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P.* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/af49b709-aace-4dea-b736-87908ba675a8>
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: *Escritura y Sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13249>
- Suárez, S. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35209>
- Suasnábar, C.; y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. En: Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D (Coords). *Educación, Conocimiento y Política*. Buenos Aires: Manantial.
- Suaza, Y. (2017). *El artículo de opinión para formar lectores críticos en el grado octavo Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado octavo de la I.E. San Nicolás*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológico de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/371a2ff4-feb4-4b20-b186-7e16da9eb482>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de La educación*. Siglo veintiuno editores
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, Vol. 20, p.57-79. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/11225>
- Uribe, A. (2011). Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia. IFLA Information Literacy section. <http://eprints.rclis.org/15465/>
- Usuga, D., Palacio, A., & Galvis, C. (2018). *Cartas por la paz: lectura comprensiva para una escritura con sentido en el grado tercero tres de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Carepa*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12362>

- Valles, M. (1999). *Técnica cualitativa en investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A. Madrid.
- Vanegas, N. (2010). La perspectiva discursiva y la comprensión de lectura en lengua extranjera. *Colombian applied linguistics journal*, 12(2), 97-109. <http://hdl.handle.net/11349/17958>
- Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 153-174. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/757>
- Vargas, Á., & Bermúdez, M. (2013). Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 12(2), 38-47. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5459>
- Vasilachis, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En: *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Velásquez, O. (2017). *De la pantalla al papel: el cine como medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira) <https://repositorio.utp.edu.co/items/da5434fd-7b18-4371-a69e-f97e9118cff9>
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: problemas fundamentales del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. (1° Edición). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Socio-cultural theory. Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walvoord, R. (1996). *The Future of WAC*. In: *College English* N° 58, Vol.1, pp. 58-79. <https://www.jstor.org/stable/378534>
- Yela, C. (2016). *Enseñar y aprender a leer críticamente en la escuela: análisis de una secuencia didáctica mediada por TIC para la clase de lengua en séptimo grado* (Tesis de maestría, Universidad del Valle). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9637>
- Zamudio, A. (2019). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46070>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Vol. XIV, N° 47, p. 71-79. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/28358>

11. ANEXO: CORPUS DOCUMENTAL ANALIZADO

N°	AUTORES	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AÑO	TIPO	INSTITUCIÓN	NIVEL	ÁREA	PRÁCTICA	ENLACE
1	Aguilar, Arroyave y García	Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Segundo)	Lenguaje	Lectura	http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12198
2	Aguirre y Quintero	Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la Institución Educativa La Inmaculada de la ciudad de Pereira.	2014	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Primaria (Primero)	Lenguaje	Escritura	https://repositorio.utp.edu.co/items/ccab156e-4f52-4519-a680-05292dfec918
3	Álvarez, Camacho y García	El contexto sociocultural de la música vallenata como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en el grado noveno de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez	2018	Tesis de maestría	Universidad Santo Tomás	Secundaria (Noveno)	Varias (lenguaje, sociales y naturales)	Lectura	https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14292
4	Amaya y Pinzón	La escritura autobiográfica una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores.	2015	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	General	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18694
5	Aponzá,	Leer la ideología: una mirada desde la lectura crítica en el marco de una intervención pedagógica. El caso de crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez	2019	Tesis de maestría	Universidad del Valle.	Secundaria (Octavo)	Lenguaje	Lectura	https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14457
6	Aragón	Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.	2010	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	Secundaria (Octavo y Noveno)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1210

7	Areiza y Betancur	La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: Un abordaje necesario para otra escuela posible.	2013	Capítulo de libro	Universidad de Antioquia	General	Lenguaje	Lectura y escritura	http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2646/1/De_travesias_otras_palabras.pdf
8	Arenas	Sentidos de la escritura en las prácticas pedagógicas en la básica primaria: reflexiones a partir de un contexto de aula digital.	2015	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia)	Primaria	Lenguaje	Escritura	http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2126
9	Arias	Voces a la carta una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en el ciclo II.	2015	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (tercero y cuarto)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18692
10	Astaiza	Prácticas de lectura y escritura que promueven los maestros de ciencias naturales y ciencias sociales en un colegio privado de Popayán.	2017	Tesis de maestría	Universidad del Cauca	Primaria (quinto)	Varias: ciencias y sociales	Lectura y escritura	http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1022
11	Avendaño	La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes	2016	Artículo de revista	U. Pedagógica y Tecnológica	Secundaria	Lenguaje	Lectura	http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916
12	Balmaceda	Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del programa Todos a Aprender.	2018	Artículo de revista	U. de Córdoba	Primaria	Lenguaje	Lectura	https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656
13	Barragán	Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria.	2013	Artículo de revista	U. Unisangil	Primaria	Lenguaje	Escritura	https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877006.pdf
14	Barrios y Mazo	El tren de Cisneros: una excusa para fortalecer los procesos de lectura crítica a través de la transformación de las prácticas pedagógicas.	2019	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/10891
15	Bejarano, León y Páez	En busca de nuevas formas de enseñanza. Estrategias de lectura para el aprendizaje con niños de grado 4° de primaria.	2014	Tesis de maestría	Universidad de la Salle	Primaria (Cuarto)	Lenguaje	Lectura	https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=maest_docencia

16	Benavidez y Urrea	Concepciones y prácticas sobre la producción textual de leyenda en docentes de primer ciclo del Colegio Ramón de Zubiria de Bogotá.	2017	Tesis de maestría	Universidad de la Salle	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Escritura	https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/395/
17	Betancur, Vásquez, y Vanegas	Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.	2018	Artículo de revista	Universidad de Antioquia	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335572
18	Bolaños	“Concepciones lectoescritoras en contexto” -Concepciones epistémicas lectoescritoras en el discurso pedagógico de las disciplinas en la educación básica secundaria y media-	2017	Tesis de maestría	Universidad del Cauca	Secundaria	Varias	Lectura y escritura	http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1026
19	Bolívar, Herrera y Viáfara	Del jugar a escribir y del escribir jugando. Proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira, para fortalecer la escritura, en los estudiantes del grado 5°, de la sede Escuela Urbana Francisco César.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Quinto)	No se especifica	Escritura	http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3443
20	Buitrago, Naranjo, Cifuentes y Moreno	Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria.	2016	Artículo de revista	Pontificia Universidad Javeriana	Secundaria (séptimo)	Biología	Lectura y escritura	https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a07
21	Cabarcas y Salcedo	El periodista puedo ser yo. Una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos informativos de estudiantes de básica primaria.	2019	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/16b15d09-aab1-482b-bdc7-f0d585cdacef
22	Calderón y Soler	Formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una propuesta desde Alter-Nativa.	2015	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/9301/11143
23	Calle y Gómez	Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria.	2018	Artículo de revista	Universidad de Antioquia	Primaria (tercero)	Varias	Lectura	https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a03

24	Camargo y Hederich	El género científico. La relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.	2011	Artículo de revista	Universidad Pedagógica Nacional	General	Ciencias Naturales	Lectura y escritura	https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/38473/40600
25	Camelo, Dausen y Hurtado	Intercambio escolar y cultural Bogotá-Leticia “travesía epistolar”.	2018	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35296
26	Cárdenas	Tras las huellas de los mitos y leyendas de la vereda Punto Rojo: una estrategia para fortalecer la escritura en 4o y 5o IER Puerto Girón. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia)	2019	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Cuarto y quinto)	Lenguaje	Escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11850
27	Cardona y Salgado	El taller de lectura, una estrategia didáctica para propiciar la práctica social de la lectura, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Juan de Dios Cock.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Medellín	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Lectura	https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4975
28	Carvajal	Desarrollo del pensamiento crítico, una oportunidad para conocer, aprender y crear a partir de la lectura y la escritura en Historia.	2018	Tesis de maestría	Universidad de la Sabana	Secundaria (Noveno)	Historia	Lectura y escritura	https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34410
29	Castaño	Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.	2014	Libro	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	General	En las asignaturas	Escritura	https://docplayer.es/12300376-Practicas-de-escritura-en-el-aula-orientaciones-didacticas-para-docentes.html
30	Castaño y Aragón	Tensiones y retos en el diseño de una licenciatura con énfasis en lengua y literatura.	2014	Artículo de revista	Universidad del Valle	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/5809/6103
31	Castillo y León	Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014	2015	Tesis de maestría	Universidad del Tolima	General	Lenguaje	Lectura y Escritura	http://repository.ut.edu.co/handle/001/1429

32	Céspedes	Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.	2014	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	General	En las asignaturas	Lectura y escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/6964
33	Chaverra, Calle y Hurtado	Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media. Posibilidades y retos.	2019	Capítulo de libro	Universidad de Antioquia	Secundaria	En las asignaturas	Escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11473
34	Cubillos	El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura	2016	Tesis de maestría	U. Distrital Francisco José Caldas	Quinto y Sexto	Lenguaje	Escritura	https://repositoriosed.udea.edu.co/handle/001/2664
35	Díaz y Arandia	Los espacios de formación continua respecto a la enseñanza de lengua escrita.	2019	Artículo de revista	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria	Lenguaje	Lectura y escritura	https://doi.org/10.19053/2160159.v10.n22.2019.9319
36	Doria	Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura.	2012	Artículo de revista	Universidad de Córdoba	General	Lenguaje	Lectura y escritura	http://hdl.handle.net/20.500.11912/6630
37	Echeverri, Quintero y Cardona	Comunidad de lectores. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia).	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Segundo)	Lenguaje	Lectura	http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12405
38	Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas	Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia.	2016	Artículo de revista	Colaboración interuniversitaria	General	Lenguas: materna y extranjera	Lectura y escritura	https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5204/4189
39	Flórez, Henao, Ríos y Sena	La lectura inferencial a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Un reto para el grado quinto de primaria.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11687

40	Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez	Leer con propósito en aulas multigrado, desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura	2018	Artículo de revista	Universidad de la Salle	Primaria	No se especifica	Lectura	http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15992
41	Galindo y Doria	Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural.	2019	Artículo de revista	Universidad de Córdoba	Primaria	Lenguaje	Lectura y escritura	https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020
42	Gamboa, Muñoz y Vargas	Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela.	2016	Artículo de revista	U. Francisco de Caldas Santander	General	No especifica	Lectura y escritura	https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4037
43	García y Guzmán	La escritura auténtica; una oportunidad para que los niños se descubran como usuarios activos de la lengua escrita.	2016	Capítulo de libro	Secretaría de Educación de Bogotá (SED)	Primaria (Primero)	Lenguaje	Escritura	https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2336
44	Garzón	Influencia de las TIC en la escritura juvenil contemporánea.	2016	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Escritura	https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss68/5/
45	Giraldo, Zuñiga, Londoño y Sánchez	La lectura en la apropiación de la ciencia y la tecnología.	2018	Artículo de revista	Colaboración interuniversitaria	General	Ciencias y tecnología	Lectura	https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3981
46	Gómez y Obando	Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado cuarto de básica primaria.	2016	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Primaria (Cuarto)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/7bd665f2-0a80-48a6-80b9-0e4a9bf8591f
47	González y Londoño	Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá.	2019	Artículo de revista	Universidad Santo Tomás	Primaria (Segundo)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115

48	Guerra y Pinzón	Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés.	2014	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (octavo)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/d5f67957-eb2f-42ea-9175-01c1f7a412c6
49	Guzmán	La escritura: disonancias entre formación escolar y práctica social.	2019	Tesis de maestría	Universidad Pedagógica Nacional	General	No específica	Escritura	http://upnlib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10659
50	Guzmán, Arce y Valera	Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.	2010	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	Quinto, sexto y séptimo	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/1054
51	Herrera y Avella	Investigación de acción participativa sobre la relación entre conceptualización y escritura en los grados cuarto y quinto de educación básica primaria.	2019	Artículo de revista	Universidad Nacional de Colombia	Primaria (Cuarto y quinto)	Varias	Escritura	https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2331
52	Hurtado y Chaverra	Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua.	2013	Capítulo de libro	Cooperación interuniversitaria	Primaria	Lenguaje	Lectura y escritura	https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/400
53	Isaza y Castaño	Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo.	2010	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	Primaria (Tercero y cuarto)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/1043
54	Jiménez, León y Sánchez	Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED Inem Santiago Pérez en Bogotá.	2017	Tesis de maestría	Universidad de la Salle	Primaria (tercero)	Lenguaje	Escritura	https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/388/

55	Lara	Prácticas de escritura con mediación de herramientas digitales: experiencias de los juegos interclases en la Institución Educativa Luís Carlos Galán Sarmiento de Carepa.	2019	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (quinto)	Lenguaje	Escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11680
56	Lopera	Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Tercero, cuarto y quinto)	Lenguaje	Escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12134
57	Lozano	El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación.	2017	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria (Primero)	Lenguaje	Escritura	http://doi.org/10.14483/2486798.11953
58	Machado, Vélez, Flórez y Serquera	Transformaciones de la escritura: una experiencia desde el enfoque sociocultural.(Tesis de maestría, Universidad de Antioquia)	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Tercero, quinto, sexto	Lenguaje	Escritura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12150
59	Mantilla	Mantilla, L. (2014). El Aprendizaje de la lengua como un fin en sí misma o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural.	2014	Artículo de revista	Universidad Autónoma de Bucaramanga	General	Lenguaje	Lectura y escritura	http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/841
60	Mape, Orrego y Yossa	Análisis de estrategias didácticas para primeros escritores.(Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana)	2017	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (primero)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37888
61	Marín y Aguirre	Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.	2010	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (Noveno)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/6d1a92bd-51de-4bff-bcba-6bcbe6f59779
62	Martínez, Zuleta y Vargas	Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo, sobre el lenguaje y la	2017	Tesis de	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (Segundo)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34527

		tecnología, cuando asumen retos comunicativos.		maestría					
63	Martínez Gómez	Perspectiva sociocognitiva de la escritura.	2012	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria	Lenguaje	Escritura	https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5618
64	Martínez Peña	La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes.	2017	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (segundo)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36162
65	Mayor	Movilización de procesos de lectura inferencial a través del uso de textos académicos de ciencias naturales que usan la descripción como modo de organización discursiva:(Secuencia didáctica, aplicada a niños de grado cuarto de la Institución Educativa Isaías Gamboa, Sede Isaías Gamboa).	2018	Tesis de maestría	Universidad ICESI	Primaria (Cuarto)	Lenguaje y Ciencias Naturales	Escritura	https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84061
66	Medina, Rodríguez y Arciniegas	La comprensión de lectura y el mundo que me rodea.	2019	Artículo de revista	U. Pedagógica y Tecnológica	Secundaria (Octavo)	Lenguaje	Lectura	http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputata/article/view/1812
67	MEN	Plan nacional de la lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media.	2011	Libro	Ministerio de Educación Nacional	General	En las asignaturas	Lectura y escritura	https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia_PNLE.pdf
68	MEN	Leer para comprender, escribir para transformar Palabras que abren nuevos caminos en la escuela.	2013	Libro	Ministerio de Educación Nacional	General	En las asignaturas	Lectura y escritura	https://www.academia.edu/34119329/Leer_para_comprender_escribir_para_transformar
69	Montoya	Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria.	2016	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861

70	Mora	Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad.	2011	Artículo de revista	Universidad Pontificia Bolivariana	General	Lenguas: materna y extranjera	Lectura y escritura	http://hdl.handle.net/20.500.11912/6689
71	Moreno y Sito	Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina.	2019	Artículo de revista	Universidad de Antioquia	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588
72	Moreno y Silgado	Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Los maestros andan diciendo...	2019	Artículo de revista	Universidad de Córdoba	Primaria	Lenguaje	Escritura	http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1971/1542
73	Muñoz	Una práctica de enseñanza de lectura y de escritura, a través de una secuencia didáctica, para jóvenes que escriben textos autobiográficos.	2017	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Secundaria (Séptimo)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35274
74	Murillo y Jaramillo	Sin acoso escolar, un camino para la paz. Secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión de textos argumentativos –artículo de opinión- de estudiantes de grados octavo y noveno de la Institución Educativa Luis Granada Mejía del municipio de Pijao, en el departamento de Quindío.	2018	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (Octavo y Noveno)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/3d6b8df6-ef2e-4d7f-baef-0b702100eb71
75	Nieto	Concepciones de docentes de básica secundaria y media frente a la lectura crítica en internet.	2018	Tesis de maestría	Universidad del Tolima	Secundaria	No específica	Lectura	https://core.ac.uk/download/pdf/161848484.pdf
76	Noriega	Noriega, H. (2015). Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la Institución Educativa Pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural.	2015	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Primero)	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/6997
77	Ordoñez	Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia.	2018	Artículo de revista	Universidad Nacional de Colombia	General	Lenguas (materna y extranjera)	Lectura y escritura	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8108

78	Ortiz	Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué.	2011	Artículo de revista	Universidad del Tolima	Secundaria	No específica	Escritura	http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/703/547
79	Palacios	Literacidad e hipertexto	2018	Tesis de maestría	Universidad Externado de Colombia	Secundaria (Sexto)	Lenguaje	Lectura	https://dspace-uexternado.metacatalogo.com/handle/001/1307
80	Para, Sánchez y Villamil	Enseñanza del lenguaje en el primer ciclo una mirada a la relación entre las políticas públicas y las prácticas destacadas de los docentes de Bogotá.	2015	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18697
81	Parra	El programa todos a aprender una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución educativa pública rural.	2018	Tesis de maestría	Universidad del Valle	Primaria	Lenguaje	Lectura	https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13257
82	Peña y Castellano	La lectura y la escritura en los estudiantes de instituciones educativas de Medellín participantes en el programa Prensa Escuela.	2015	Artículo de revista	Prensa Escuela	Secundaria	En las asignaturas	Lectura y escritura	https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2227
83	Peña y Quintero	La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos.	2016	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria (segundo)	Lenguaje	Escritura	https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4915/4319
84	Perea, Vergara y Chaverra	La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11865
85	Pérez y Roa	Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.	2010	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/1172

86	Pérez, Zuluaga, Barrios, Bernal, Bermúdez y Blandón	Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos.	2010	Libro	Fundación Compartir	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://www.compartirpalabramestra.org/publicaciones-e-investigaciones/diez-anos-de-experiencias-en-la-ensenanza-del-lenguaje
87	Pérez y Tabla	Prácticas lectoras de los estudiantes del colegio Agustín Fernández: retos y perspectivas desde los imaginarios sociales.	2016	Tesis de maestría	Universidad de la Sabana	Secundaria (Noveno)	No específica	Lectura	https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/24140
88	Piñeros, Orjuela y Torres	Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria.	2018	Artículo de revista	U. Pedagógica y Tecnológica	Primaria (Quinto)	Lenguaje	Escritura	https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763
89	Quintero y Embachí	Movilización de los niveles de escritura a partir de la receta como estrategia pedagógica en el grado primero.	2017	Tesis de maestría	Universidad ICESI	Primaria (Primero)	Lenguaje	Escritura	https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82054/1/T01054.pdf
90	Quintero	Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la institución distrital Villas del Progreso	2015	Tesis de maestría	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Primaria (Cuarto y Quinto)	Lenguaje	Lectura	https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2890
91	Rincón	Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.	2012	Libro	Red Lenguaje	General	Lenguaje	Lectura y escritura	http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
92	Roa	La escritura de textos académicos: un reto para los docentes.	2013	Artículo de revista	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria	En las asignaturas	Escritura	https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4690
93	Rodríguez	La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno	2016	Tesis de maestría	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Lectura	https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2900

94	Rojas y Linares	Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas.	2018	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Secundaria (Sexto)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35298
95	Romero y Rúas	Karicare Una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, para la comprensión de textos argumentativos, género caricatura, con estudiantes de sexto grado.	2019	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (Sexto)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/af2d2b0e-f4e4-4572-a45e-1410c6ebd548
96	Rubio	El aprendizaje de la escritura en grado primero desde situaciones auténticas	2017	Tesis de maestría	U. Distrital Francisco José Caldas	Primaria (Primero)	Lenguaje	Escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/2907
97	Sánchez	Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.	2014	Libro	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	General	En las asignaturas	Lectura	https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/171493/ColeccionC3%B3n%20Infantil/Practica%20de%20lectura%20en%20el%20aula.pdf
98	SED	Currículo para la excelencia académica y la formación integral Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua castellana: currículo para la excelencia académica y la formación integral. Alcaldía Mayor de Bogotá.	2014	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/950
99	SED	Estrategias didácticas a través de la incorporación de la escritura en los ciclos 1, 2, 3 y 4.	2014	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	General	Lenguaje	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/807
100	SED	Leer y escribir en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo.	2015	Libro	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED)	General	En las asignaturas	Lectura y escritura	https://repositoriosed.edu.cacionbogota.edu.co/handle/001/1030

102	Silva, Uribe y Muñoz	Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural.	2019	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Primero)	Lenguaje	Lectura	http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/11650
103	Soto	Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P.	2014	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Primaria (Cuarto y Quinto)	Lenguaje	Escritura	https://repositorio.utp.edu.co/items/af49b709-aace-4dea-b736-87908ba675a8
104	Suárez, Vélez y Londoño	Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello.	2019	Artículo de revista	Universidad de Manizales	Primaria (Tercero)	Lenguaje	Lectura	http://doi.org/10.14483/2486798.13249
105	Suárez	Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto.	2018	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (Cuarto)	Lenguaje	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35209
106	Suaza	El artículo de opinión para formar lectores críticos en el grado octavo Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de grado octavo de la I.E. San Nicolás.	2017	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (Octavo)	Lenguaje	Lectura	https://repositorio.utp.edu.co/items/371a2ff4-feb4-4b20-b186-7e16da9eb482
107	Usuga	Cartas por la paz: lectura comprensiva para una escritura con sentido en el grado tercero tres de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Carepa.	2018	Tesis de maestría	Universidad de Antioquia	Primaria (Tercero)	Lenguaje	Lectura	http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12362
108	Vanegas	La perspectiva discursiva y la comprensión de lectura en lengua extranjera.	2010	Artículo de revista	Universidad Pedagógica Nacional	General	Inglés	Lectura	http://hdl.handle.net/11349/17958
109	Vargas	Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia.	2018	Artículo de revista	Universidad del Valle	General	Lenguaje	Lectura y escritura	http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/757

110	Vargas y Bermúdez	Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial.	2013	Artículo de revista	Pontificia Universidad Javeriana	Primaria (Primero y segundo)	Lenguaje	Lectura y escritura	https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5459
111	Velásquez	De la pantalla al papel: el cine como medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos.	2017	Tesis de maestría	Universidad Tecnológica de Pereira	Secundaria (Séptimo)	Lenguaje	Escritura	https://repositorio.utp.edu.co/items/da5434fd-7b18-4371-a69e-f97e91118cff9
112	Yela	Enseñar y aprender a leer críticamente en la escuela: análisis de una secuencia didáctica mediada por TIC para la clase de lengua en séptimo grado	2016	Tesis de maestría	Universidad del Valle	Secundaria (Séptimo)	Lenguaje	Lectura	https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9637
113	Zamudio	Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto.	2019	Tesis de maestría	Pontificia Universidad Javeriana	Quinto y sexto	No específica	Escritura	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46070