BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación

Tesis que presenta

JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA

Para obtener el grado de

Doctor en Investigación e Innovación Educativa

Director de Tesis:

Dr. Marco Antonio Velázquez Albo

Puebla, Pue., noviembre de 2018

Óscar Wilde dijo alguna vez que no existen más que dos reglas para escribir: tener algo qué decir… y decirlo.
Eso traté de hacer aquí…

Al Dueño de la Vida, por principio y por supuesto.

A Rebeca y a Daniel, mis más amadas extensiones, debí hacer esto mucho antes de que crecieran, pero *c'est la vie*. Mis más altos pensamientos siempre los incluyen. Todavía dudo haber sido yo quien les dio la vida …creo que fue al revés.

A Miguel y a Rafael, por todos los momentos de locura manifiesta. Por las eternas pláticas en las que hicimos filosofía destruyendo a los filósofos, en las que hicimos historia, quebrantando a los historiadores, y en las que ocultamos el civismo en el fondo de nuestro pasado.
Sin duda he podido descubrir así el sentido práctico de nuestras vidas.

A Magda, por cada palabra y pensamiento de aliento y por cada súplica al Creador y a San José María de Yermo en beneficio mío.

A todas esas personas y maestros, algunas presentes otras distantes a las que extraño con tanta fuerza, pero que de alguna manera obligaron a mi mente a continuar.

Además, a todos aquellos que depositaron su confianza en mí…espero no haberles defraudado...tanto.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo otorgado para la realización de este trabajo y por el impulso que ello significa para la investigación y la formación de nuevos investigadores en nuestro país.

Al Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, que bajo la coordinación del Dr. Jorge A. Fernández y la planta académica que compone este equipo promueven el desarrollo de nuevas generaciones de profesionales de la investigación educativa. De manera especial a las Doctoras Dulce Flores, Lilia Alarcón, Karla Villaseñor y Dulce Cabrera; así como a los Doctores Benjamín Gutiérrez, Gabriel Montes y Edgar Gómez por el acompañamiento otorgado y la enseñanza recibida.

De manera especial agradezco el conocimiento y las experiencias compartidas por los Doctores Jorge Alejandro Fernández y Marco A. Velazquez Albo. Mi gratitud, reconocimiento, amistad y respeto para ambos.

A la Dra. Rosa Montes, cuyo firme conocimiento y tacto hicieron que este trabajo tuviera mejores posibilidades.

A Elizabeth Luna, maestra por naturaleza, compañera esencial en el camino bifurcado. Tu amor a la savia y a lo propio, tu tenacidad y pensamiento, me enseñaron a ver que es posible enfrentarse otras veces a la vida. La magia existe. *Don't answer me*. Nada en esta vida se nos ha dado, ni se nos ha quitado en vano. El mundo puede ser mejor.

Al Mtro. Adolfo Napoleón Flores por su apoyo desinteresado, a la zona escolar 009 de Secundarias Técnicas, y con mucho afecto y reconocimiento a los docentes que decididamente participaron en el estudio, sin ustedes nada de esto habría sido posible. Mi sincero agradecimiento también a los directivos de las Escuelas Secundarias Técnicas N° 52 y 44 por abrirme las puertas de las instituciones a su cargo.

A la Dra. Carlota Guzmán, por sus invaluables orientaciones, y a la Universidad Iberoamericana Puebla que, a través de la Dra. Laura Bárcenas, me dio la oportunidad de incorporarme a uno de los seminarios impartidos en su Doctorado Interinstitucional en Educación.

A los compañeros Maribel, Karina, Ivette, Petrona, Narciso, Raúl, Mauricio y Germán, por su amistad y compañerismo, especialmente a Cirilo, por su apoyo desinteresado.

A Diana Vinay, por su amistad y por lo enriquecedor de sus pláticas, sin duda me llevaron a mejores reflexiones.

Al Instituto Jaime Torres Bodet y su personal directivo, especialmente al Mtro. Dante Neftalí Nolasco y a la Mtra. Isela López González, por su valioso apoyo para la realización de este trabajo.

A la Mtra. Rocío Soriano, amiga y compañera, con mi cariño y gratitud.

ÍNDICE

Resumen ---------- 1

INTRODUCCIÓN 2
Preguntas de investigación 7
Objetivos 8

CAPÍTULO I DE LA HERENCIA LINGÜÍSTICA A LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS SOCIOCULTURALES 16

1.1 Herencia y tradición lingüística ---------- 16
1.2 Los planteamientos socioculturales: trabajos en Hispanoamérica---------- 29

CAPÍTULO II LITERACIDAD Y DOCENTES DE SECUNDARIA 41

2.1 Literacidad como concepto global ---------- 41
2.2 Literacidad: un concepto en construcción en el discurso educativo ---------- 47
2.2.1 Alfabetización ---------- 48
2.2.2 Cultura escrita ---------- 50
2.2.3 Literacidad ---------- 51
2.3 Nuevos escenarios y nuevas exigencias ---------- 53

CAPÍTULO III PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DE LITERACIDAD 66

3.1 Prácticas educativas: contribuciones desde el paradigma fenomenológico ---------- 66
3.1.1 Teoría y práctica de la actividad educativa ---------- 70
3.1.2 Habitus y práctica reflexiva ---------- 72
3.1.3 Capital profesional ---------- 75
3.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad ---------- 84
3.2.1 Prácticas y eventos de literacidad ---------- 86
3.3 Docentes y literacidad ¿nuevas formas de enseñar y comunicar? ---------- 94

CAPÍTULO IV TRABAJO METODOLÓGICO 103

4.1 Un paradigma cualitativo ---------- 103
4.1.1 Una mirada desde la fenomenología ---------- 104
4.1.2 El diseño de la investigación ---------- 108
4.1.3 Los datos ---------- 113
4.2 El trabajo empírico ---------- 114
4.2.1 Fases de la investigación---------- 114
4.2.2 Los participantes y el contexto---------- 115
4.2.3 Desarrollo de la Guía de entrevista---------- 122
4.2.4 El proceso de observación: los maestros enseñando literacidad ---------- 124
4.2.5 Conceptualizaciones para el trabajo de campo ---------- 125
4.2.5.1 Categoría de análisis 1: Trayectos Formativos y Laborales ---------- 125
4.2.5.2 Categoría de análisis 2: Prácticas educativas ---------- 126
4.2.5.3 Categoría de análisis 3: Literacidad y Nuevos Alfabetismos ---------- 126
4.2.6 La lógica de la nomenclatura de las entrevistas ---------- 126
4.2.7 La lógica de la nomenclatura de las observaciones ---------- 127

CAPÍTULO V EL SIGNIFICADO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LITERACIDAD DE MAESTROS DE SECUNDARIA 129

5.1 La construcción de un habitus docente ---------- 130
5.1.1 "Yo quería ser… ya luego me gustó la docencia…" ---------- 132
5.1.2 "La escuela normal… me quedó a deber…" ---------- 135
5.1.3 "Yo entré por examen de oposición… a mí me apoyó el sindicato…" ---------- 139
5.1.4 "No creí que ser docente de español fuera tan difícil…" ---------- 143
5.2 Las prácticas educativas de literacidad como concepto y como acción ---------- 146
5.2.1 "Lo que más me falla es la gramática…" ---------- 148
5.2.2 "Tal vez menos contenidos para dar mayor profundidad…" ---------- 152
5.2.3 "Muchas veces en las escuelas ganan las formas" ---------- 157
5.2.4 "Yo le hago así…" ---------- 163
5.2.5 "Como que los alumnos quieren más acción…" ---------- 168
5.2.6 "Aquí yo mando… pero trato de que participen…" ---------- 170
5.2.7 "Pues está el aula de HDT… no hay internet…a veces uso el cañón…" ---------- 173
5.3 Los maestros en la encrucijada: enseñar con "e" o Enseñar con "E". ---------- 176
5.3.1 "¿Leer imágenes, gráficos, mapas, íconos? La verdad muy poco…" ---------- 177
5.3.2 "El mismo libro de español a veces trae ligas… ellos ya nacieron con la tecnología"- 180

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES 183

6.1 La fenomenología como enfoque ---------- 184
6.2 La tensión como característica en la construcción del habitus docente---------- 184
6.3 Capital profesional del docente de español ------ ---------- 188
6.4 Prácticas de literacidad como concepto y como acción: reto, continuidad y oportunidad-- 190
6.5 De la enseñanza de la literacidad con "e" a las prácticas educativas con "E": elementos para la innovación---------- 194
6.6 Algunos derroteros para futuras investigaciones---------- 198
6.7 Los currículos de educación secundaria y de educación normal: propuestas de adecuación----- 200

REFERENCIAS ---------- 204

ANEXOS ---------- 220
Anexo 1 Cuestionario inicial para docentes de la zona 009 de Secundarias Técnicas ---------- 221
Anexo 2 Resultados generales del Cuestionario inicial (Gráficas) ---------- 223
Anexo 3 Carta de consentimiento informado ---------- 232
Anexo 4 Acuerdo de consentimiento informado ---------- 234
Anexo 5 Guía de entrevista ---------- 235

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1 Niveles de desempeño de la prueba PISA en Comprensión lectora (2010) ---------- 46

Cuadro 2.2 Niveles de logro en Lenguaje y Comunicación. INEE (2015a) ---------- 55

Cuadro 2.3 Tipo de contratación del personal docente. Datos nacionales. (INEE, 2015b) ------ 57

Cuadro 2.4 Distribución de grupos de edad y grado de estudios. SEP-INEGI (2013) ---------- 62

Cuadro 4.1 Docentes en servicio de cada institución. Totales y participantes en el estudio - 119

Cuadro 4.2 Docentes participantes (edades, escuelas, años de servicio y tipo de contratación) ----- 120

Cuadro 4.3 Relación de núcleos temáticos, categorías y dimensiones ---------- 123

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 2.1 Distribución de docentes de educación básica por tipo de sostenimiento. INEE (2014) 59

Gráfica 2.2 Distribución de docentes de educación básica por sexo. INEE (2014) ---------- 60

Gráfica 2.3 Distribución de docentes de educación básica por rangos de edad. INEE (2014) --------- 61

Gráfica 2.4 Años de antigüedad en el servicio de docentes de educación básica. INEE (2014) ----- 62

Gráfica 2.5 Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo por entidad (INEE, 2018)-- 65

Gráfica 4.1 Principal actividad económica Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas. (INEGI, 2015) 117

Gráfica 4.2 Principal actividad económica Junta Auxiliar San Pablo Xochimehuacán. (INEGI, 2010) 118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 Relación dialéctica teoría, objetivos y método (Sautu, 2005) ---------- 108

Figura 4.2 Ubicación geográfica Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas. (INEGI, 2015) ---------- 116

Figura 4.3 Ubicación geográfica Junta Auxiliar San Pablo Xochimehuacán. (INEGI, 2015) -------- 117

Figura 4.4 Lógica de la nomenclatura de las entrevistas ---------- 127

Figura 4.5 Lógica de la nomenclatura de las observaciones ---------- 127

RESUMEN

Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación

La presente investigación constituye una aproximación hacia la comprensión de lo que significan las prácticas educativas de literacidad para los docentes de español de dos escuelas secundarias de la ciudad de Puebla. El estudio se realizó dentro del paradigma cualitativo interpretativo desde un acercamiento fenomenológico hermenéutico. El eje del análisis se centró en los conceptos de práctica educativa (Davini, 1995; Carr, 1999; Zabala, 2000; Vinatier, 2008 y Perrenoud, 2011), capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014), eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000) y Modo y Medio (Kress, 2005). El estudio se desarrolló en cuatro fases (Goetz y LeCompte, 1988). La estrategia de análisis e interpretación se basó en la aproximación holística, selectiva y detallada (Van Manen, 2003), y apoyados en la identificación de lenguaje metafórico y de dominio léxico (Coffey y Atkinson, 2003). Los hallazgos muestran la existencia de dos subsistemas culturales constituyentes del habitus de los participantes (Perrenoud, 2011) mismo que se encuentra determinado por factores específicos de tensión. Esta característica se traduce en una diferencia entre las prácticas educativas de literacidad con "e" y aquellas prácticas educativas de Literacidad con "E". Las prácticas dominantes (Barton y Hamilton, 2000) se encuentran centradas en la enseñanza, predominando la brecha entre el modelo autónomo y el modelo ideológico de la literacidad (Street, 1995). De igual manera, se encontró que los aprendizajes que se promueven son de baja intensidad (Davini, 2008) mientras que los modos y los medios utilizados (Kress, 2005) en las clases de español propician la participación en eventos comunicativos centrados en la enseñanza. En este sentido, las prácticas educativas se modifican con base en las transiciones históricas de la cultura tradicional escolar. El fundamento metodológico de las prácticas se ubica en el modelo práctico-artesanal (De Lella, 1999). Por último, se encontró que para los participantes el significado de ser docentes oscila entre el reto, la continuidad de la cultura escolar y la oportunidad de sumarse a los cambios que representa la enseñanza de la literacidad actualmente.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español en la secundaria en la segunda década del siglo XXI transita por nuevos caminos que se han convertido en exigencias y retos para los docentes en el contexto de una nueva cultura basada en procesos de comunicación inmersos en una sociedad global (Castells, 2009). Esta nueva realidad requiere de un análisis profundo en relación con las conceptualizaciones que se tienen sobre lo que hoy significa enseñar literacidad, así como de los aprendizajes que se deben promover desde la materia de español y desde el currículo mismo de la secundaria. El tema plantea diversas aristas si tomamos en cuenta que el manejo de los contenidos curriculares, como parte de la cultura escolar, se concreta de muy diversas maneras y que en muchas ocasiones dichos espacios son asumidos más como normas que muchas veces terminan por obstruir espacios para la flexibilidad, la creatividad o la innovación. En este sentido, la cultura escolar, considerando el término cultura desde el punto de vista del propio Castells (2009, p. 65) como ese "conjunto de valores y creencias que dan forma, orientan y motivan el comportamiento de las personas. Por tanto, si existe una sociedad red específica, deberíamos ser capaces de identificar su cultura como su indicador histórico". Esta idea nos remite necesariamente a considerar todos aquellos elementos contextuales que rodean el acto educativo en las escuelas y, por ende, el actuar de los maestros de español en la escuela secundaria

En este contexto, también es necesario considerar que tradicionalmente la enseñanza del español en los últimos cincuenta años ha atravesado al menos por dos etapas. La primera, fue una época que trajo consigo herencias que se manifestaron en la enseñanza de normas gramaticales, en la morfología, en la sintaxis y en general en una educación proveniente de la lingüística. La segunda se manifestó con base en el avance de los planteamientos psicolingüísticos como señalan estos autores. Es importante destacar que los estudios sobre la relación de esta disciplina y la escuela se ubicaron primordialmente enseñanza de las segundas lenguas. Las ventajas o desventajas de esta postura han sido discutidas en varios trabajos, entre ellos se encuentran los de Barriga y Parodi (1998) así como el de Lomas (2014) por citar algunos. En nuestro país se introdujo en las aulas desde los lineamientos marcados por la Secretaría de Educación Pública a través de programas

nacionales para lo cual se solicitó la colaboración de los docentes de español para incorporarse a procesos de actualización en esta área con el fin de estar en mejores condiciones para enfrentar la tarea cotidiana de enseñar español a los estudiantes de educación secundaria. En ambos casos, tanto la enseñanza desde el enfoque lingüístico como del psicolingüístico, se fundamentó en la memorización de conceptos y normas que, independientemente de su éxito como política pública o como realidad en las aulas, promovieron aprendizaje del español muchas veces descontextualizado de la realidad social de los estudiantes.

En efecto, en relación con dichas prácticas educativas estas dos transformaciones en la enseñanza del español en secundaria tuvieron momentos de ajuste y desajuste que en su momento respondieron a políticas educativas ubicadas en un marco histórico diferente al actual, así como en una realidad pedagógica en la que el centro del acto educativo estaba representado por la figura del docente y en la que el papel del alumno consistía en cumplir con tareas, seguir las indicaciones y dar respuestas a las preguntas y exigencias hechas por el docente. Con la llegada de nuevas ideas provenientes de estudios sociales a finales del siglo XX, la mirada sobre los fines de la educación, y del acto educativo mismo, así como de sus sujetos y actores; se vio modificada. Uno de los puntos centrales en este cambio paradigmático recayó en la necesidad de ubicar en el centro de las acciones educativas al estudiante. En los planes y programas de estudio así se planteó y, por ende, se solicitó a los maestros cambiar sus enfoques de enseñanza. Evidentemente el asunto no es tan simple.

Este cambio de mentalidad docente, de enfoque y de práctica plantea serios desafíos. ¿Cómo se está viviendo esta nueva transformación en la educación secundaria? ¿Cómo se entiende ahora el papel que desempeñan los docentes de educación básica? ¿Qué papel asignan a los estudiantes vistos como centro de las acciones educativas? ¿Qué significa hoy enseñar español en la escuela secundaria? ¿Qué implicaciones tiene hoy enseñar español en un entorno mediado por nuevas tecnologías? ¿Qué relación existe entre el habitus de los docentes encargados de estas tareas y la forma en que llevan a efecto sus tareas? La respuesta a estas y otras preguntas hacen que sea necesario contar cada vez con más estudios que nos acerquen a la comprensión de los que significa para los docentes de la actualidad enseñar español en las aulas de educación secundaria en México.

Con base en lo anterior, es necesario echar un vistazo hacia las prácticas de los docentes encargados de enseñar español en la escuela secundaria, saber qué ha sucedido con estas transformaciones y poder acercarnos hacia la comprensión de lo que para ellos significa enseñar literacidad en este contexto. Debido a la enorme variedad de tipos, formatos y soportes de la comunicación, así como los continuos avances tecnológicos y digitales; las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria plantean serios retos para quienes abordan contenidos de lenguaje con estudiantes que, como señala Dussel (2007), se encuentran inmersos en una cultura audiovisual mediada por las nuevas tecnologías.

En efecto, desde principios de los años noventa, y con mayor fuerza desde los inicios del siglo XXI, en las escuelas --y fuera de ellas—comenzaron a utilizarse nuevas herramientas para crear y editar textos (procesadores de textos, historietas, presentaciones, video, audio, etc.) lo cual implicó nuevas exigencias metodológicas a las ya utilizadas por los docentes para enseñar, así como en la organización y equipamiento de las escuelas, en los sistemas de acreditación, en las formas de relación pedagógica y didáctica, entre otros aspectos (Barajas, 2000). Además, los contenidos comenzaron a manipularse en diferentes formatos, empleando los textos interactivos, la hipertextualidad, la multimodalidad y la animación; del mismo modo que se incorporó la utilización de programas para la creación de mapas conceptuales o gráficos matemáticos con el fin de que los docentes promovieran su utilización en el área de lenguaje, aunque como señala Lanksheare y Knobel (2012), no necesariamente usando letras.

Actualmente existe una brecha entre los lenguajes que manejan los estudiantes, el que utilizan los maestros en las instituciones de educación básica y el propio lenguaje que maneja la escuela; de tal manera que se erige una barrera entre lo que plantea la autoridad educativa a nivel curricular como perfiles de egreso para la educación secundaria, lo que los estudiantes hacen y aquello que los docentes pretenden en relación con lo que realmente logran o promueven; por lo que la enseñanza del lenguaje puede estar siendo reduccionista y mal aprovechada (Carneiro, Toscano y Díaz, 2013). Desde la mirada epistemológica la enseñanza del español en la educación secundaria se había relacionado primordialmente con la adquisición de la lectura y la escritura, como apunta Cassany (1990), con una orientación

cognitiva y normativa de la lengua. El docente tenía como labor fundamental la explicación, la disciplina lingüística; apareciendo él regularmente como centro de todo el proceso de aprendizaje. Esta orientación privilegiaba la memoria de tal manera que los mejores estudiantes eran aquellos cuya memoria en los exámenes era sobresaliente. Evidentemente ello se relacionó con diversos factores (políticos, socioculturales, perspectivas cognitivas, etc.); que orientaron el desarrollo de la docencia en el área de lenguaje.

Como resultado de la tradición, se hizo común llamar a los maestros de español de la escuela secundaria también como 'maestros de lenguaje', entendiendo que la lengua española es un tipo de lenguaje como señala Ávila (1998). La labor del docente consistía justamente en enseñar lenguaje, el lenguaje español; apareciendo como sinónimos el de 'maestro de español' y 'maestro de lenguaje'. Aquí cabe señalar un elemento crucial: nos referimos al maestro que enseña lengua española en la escuela secundaria y no a todos los maestros que enseñan lenguaje (entre los que pueden encontrarse también los docentes que enseñan lenguaje matemático, lenguaje extranjero, lenguaje artístico, lenguaje musical, etc.). A partir del año 2006, y concretado en los programas de estudio de la educación secundaria en 2011, se comenzó a utilizar el *campo de lenguaje y comunicación* para promover la enseñanza del español, del inglés y de la lengua indígena desde una mirada sociocultural enfatizando la necesidad de entender la enseñanza del lenguaje con base en tres ámbitos de aplicación de las prácticas sociales de lenguaje: el primero relacionado con el estudio y el terreno académico, el segundo para apreciar y producir literatura, aunque es claro que la literatura no es la única esfera relacionada con el lenguaje (las otras artes, la cinematografía, la fotografía, la publicidad, etc., también se relacionan con el lenguaje), y el tercero concerniente a las prácticas cotidianas en las que la persona participa socialmente, mismas que se encuentran permeadas por el uso y manejo de las nuevas tecnologías (SEP, 2011a).

Las experiencias de los maestros de español en secundaria en este nuevo contexto resultan interesantes si consideramos que conviven con estudiantes cuyas características son bastante diferentes a las de los alumnos del siglo pasado. Calvo (2002) se refiere a estos estudiantes como 'multitarea' en el sentido de que están más habituados al manejo

multimodal, al uso del audio y del video digital, utilizando varios de sus sentidos para comprender un objeto de conocimiento. Efectivamente, este avance de la era digital ha obligado a los docentes a considerar que las comunicaciones que se realizan en los entornos virtuales son también relaciones cuyo objeto es comunicar, aunque no necesariamente a través de textos escritos. Tradicionalmente la escuela ha enseñado a través de textos y ha exigido al mismo tiempo la utilización de estos para aprender. Sin embargo, el concepto de 'texto', como tradicionalmente se le ha conocido (uso de papel, letras impresas plasmadas en libros o revistas físicas) se ha modificado de tal manera que, si bien se trata de textos, éstos son de carácter multimodal cuyo manejo tiene una función hipertextual (no lineal) que implica, como apuntan (Sarmiento y Vilches, 2007), la puesta en marcha de diversas habilidades de percepción y comprensión. Esto implica además el manejo de diversos sistemas semióticos por parte de los lectores cuya naturaleza y función todavía no se ha incorporado de manera consistente en el ámbito escolar, aunque ya se pueden encontrar avances al respecto en la didáctica de los docentes de español de la escuela secundaria.

Es un hecho que las prácticas de comunicación han adquirido nuevas formas, nuevos formatos, nuevos vehículos de transmisión y nuevos soportes. En el universo de los símbolos sociales conviven ahora distintos lenguajes y significados que definen el mundo. Al respecto Niño (2007) afirma que cuando se vive en estos mundos se aprenden estos códigos y sus lenguajes, se pasa a formar parte de ellos. Cabe preguntarse entonces qué ha significado esta experiencia para los docentes de español en la escuela secundaria. El interés por comprender lo que significa para el docente de español su actividad profesional y la manera en que utiliza su experiencia como lógica de acción para planear sus actividades en el aula, las estrategias que maneja para enseñar español en la actualidad, los soportes e instrumentos que utiliza para evaluar y el uso de las nuevas tecnologías incorporadas a su actividad, representa un objeto de investigación que puede aportar elementos para comprender mejor lo que para ellos significa enseñar en un contexto cambiante de manera constante y caracterizado por el uso de nuevas herramientas para la enseñanza y para el aprendizaje.

En este estudio se busca profundizar en la comprensión de lo que la nueva realidad educativa ha significado para los docentes y cómo se ha manifestado en sus prácticas

educativas. La relevancia del estudio radica en el aporte al corpus de investigaciones sobre la comprensión de las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria. Esta contribución puede ayudar también a comprender no solo lo que hace el maestro sino entender mejor las características de su práctica en un contexto educativo mediado por nuevas herramientas. En este sentido, siguiendo a Booth, Colomb y Williams (2001), el tema se centra en estudiar las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria, con el propósito de descubrir qué elementos epistemológicos, pragmáticos y relacionales subyacen en las prácticas educativas de los docentes participantes en el estudio y que tienden a promover el desarrollo de la literacidad. La justificación racional radica en comprender el significado que otorgan los docentes del área de español a su práctica educativa, así como identificar los artefactos, actividades y modos que predominan en las mismas.

En términos de diseño curricular este estudio puede constituir un aporte para el abordaje de propuestas para la actualización y la formación de maestros, así como para llevar a efecto adecuaciones en los programas de estudio en el área de lenguaje y comunicación de la educación básica (español, inglés y lengua indígena) y estar en mejores condiciones de fortalecer, y en su momento consolidar, el término 'literacidad' en el ámbito de esta área curricular en la educación básica. La caracterización y comprensión de las prácticas educativas de literacidad de los maestros de español, inglés y lengua indígena pueden aportar elementos para comenzar a enseñar a los estudiantes a que la literacidad es más que solo leer y escribir. El avance en el terreno de las tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación constituyen un terreno fértil para dar cuenta de los desafíos y las transformaciones que inevitablemente deberá tener la educación secundaria mexicana.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el significado que otorgan los maestros de español de educación secundaria a sus prácticas educativas de literacidad?

Preguntas auxiliares

¿Cuáles son las características del habitus de los docentes participantes en el estudio en relación con sus trayectos formativos y laborales?

¿Cuáles son las particularidades de la práctica educativa de los docentes de español participantes en el estudio?

¿Qué características presentan los eventos de literacidad utilizados predominantemente en el aula por los docentes para promover la literacidad en las aulas de español de educación secundaria?

¿Qué características presentan las prácticas educativas de los docentes participantes en el estudio que tienden hacia el desarrollo de la literacidad de los estudiantes?

Objetivo general

Comprender el significado que otorgan los maestros de español en la escuela secundaria a sus prácticas educativas de literacidad.

Objetivos específicos

- Caracterizar el habitus de los docentes participantes en el estudio a partir de sus trayectos formativos y laborales.
- Analizar las particularidades que caracterizan la práctica educativa de los docentes de español en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Puebla
- Interpretar el significado que los docentes dan a sus prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria.
- Identificar los eventos de literacidad utilizados predominantemente en el aula por los docentes para promover la literacidad en las aulas de español de educación secundaria.
- Identificar las prácticas educativas que tienden hacia el desarrollo de la literacidad de los estudiantes de aquellas que no lo promueven.

Algunas de las premisas desde las que se partió para este trabajo se relacionaron con la importancia de enseñar literacidad en la escuela secundaria a través de la materia de español, considerando que ésta depende de cada docente ya que cada uno cuenta con su 'propio constructo' sobre lo que esta actividad significa. De igual manera se especuló que las prácticas educativas de literacidad de los docentes dependen de las características del habitus construido por cada uno en función de sus entornos institucionales, mientras que los programas oficiales y los libros de texto son el artefacto primordial que los docentes utilizan para llevar a cabo sus prácticas educativas de literacidad. Por último, se partió de la idea de que un alto porcentaje de docentes de español en secundarias públicas aun no cuenta con una conceptualización sobre el término 'literacidad' aunque algunas de sus prácticas educativas, los modos y los artefactos que utilizan tiendan hacia ello.

Estas premisas surgieron de elementos empíricos propios como docente del área y como formador de profesores de español, así como de la aplicación de un proceso de consulta realizado en el mes de septiembre de 2016 (al inicio del curso escolar 2016-2017) con 45 docentes de español de las escuelas que componen la Zona 009 de secundarias técnicas de la ciudad de Puebla. Mediante la aplicación de un cuestionario se obtuvieron datos que permitieron identificar que tres de cada cinco docentes no cuentan con referentes claros sobre lo que significa el término literacidad, mientras que ocho de cada diez utilizan el libro de texto como su artefacto cultural fundamental para el desarrollo de sus clases (Ver Anexo 1). Consideramos que este estudio adquiere relevancia en relación con la nueva perspectiva para la enseñanza de la literacidad en educación secundaria con base en las transformaciones curriculares de la actualidad. Además, la comprensión de lo que significa para los docentes de español de secundaria su actividad educativa en el contexto puede contribuir al mejor manejo de los nuevos lenguajes que la tecnología, la publicidad y las artes manejan actualmente.

De igual manera puede ayudar a interactuar de mejor manera con los grupos de estudiantes ya que éstos no solo se encuentran expuestos a estas tecnologías, sino que la influencia de estos forma parte de su vida cotidiana. En este sentido la investigación aporta aspectos relacionados con la identificación de las particularidades no solo de las prácticas

educativas sino de las actividades que se desarrollan en las aulas en torno a eventos de literacidad, así como de los artefactos de lectura que se utilizan de manera habitual. Desde esta perspectiva cobra relevancia la necesidad de posicionar y fortalecer el concepto de literacidad entre los docentes de este nivel con la finalidad de integrar en sus prácticas educativas nuevas posturas en relación con la enseñanza y el aprendizaje que permita a los estudiantes integrarse de mejor manera a su contexto y sean capaces de dar diferentes lecturas a la realidad social actual.

En este trabajo de corte cualitativo buscamos desentrañar la manera en que los docentes de español de la escuela secundaria interpretan la realidad que ellos mismos construyen socialmente por lo que el estudio contribuyó a fortalecer la comprensión de la forma y el fondo en que los docentes construyen esas realidades (Vain, 2012). El trabajo de interpretación partió de la realidad fenomenológica de la actividad que han realizado los docentes de español con la intención de comprender qué significa para ellos su práctica educativa, desde qué enfoques centran sus prácticas de enseñanza en esta área, cuáles son los modos y los medios o artefactos que utilizan y lo que significa para ellos ser docentes de español.

El trabajo de campo fue fundamental ya que requirió reunir datos en el ambiente natural de los maestros y los hechos situándolos en el contexto institucional, escolar, y áulico en el que adquieren significación. Así, fue necesario estar en contacto con los docentes y con las situaciones (eventos de literacidad). Se estableció un diálogo reflexivo (Flick, 2007) no solo con los participantes, sino con los objetivos del trabajo, con la teoría y con el método. Los ejes de indagación fueron aquellos segmentos de la clase destinados a desarrollar prácticas educativas con "e" y aquellos destinados a las prácticas educativas con "E" (en relación con el desarrollo de la literacidad). Al respecto la indagación se orientó hacia el análisis y la interpretación de los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales que son comunes entre los participantes del estudio, así como aquellos que son cualitativamente distintos. Como señalamos antes, se caracterizó a los eventos de literacidad en el aula tendientes al desarrollo de la literacidad, ubicando en éstos el peso analítico, es decir; segmentos de práctica educativa con "e" y segmentos de práctica educativa con "E".

Por otro lado, los análisis fueron de dos tipos. El primero de tipo general con un carácter horizontal que correspondió a todos los participantes de forma colectiva. Estuvo relacionado con los vértices de la práctica educativa epistemológico, pragmático y relacional (Vinatier y Altet, 2008), así como en el análisis de la clase de español asumiendo que las clases se dan sobre la base de textos en eventos de literacidad considerando como elementos del evento a los participantes, la situación contextual, los artefactos utilizados, las actividades y el modo (Barton y Hamilton, 2000) y Kress (2005). El segundo tipo de análisis tuvo un carácter vertical, en el que se determinaron las prácticas educativas de literacidad desde la perspectiva individual, con la intención de caracterizar a cada participante de forma específica para estar en condiciones de establecer diferencias cualitativas que aportaran elementos para la formulación de propuestas y recomendaciones.

Siguiendo al Goetz y LeCompte (1988), este estudio contempló cuatro fases, en las que el ejercicio de análisis e interpretación se encuentra ubicado de manera transversal a lo largo de todo el proceso. Es necesario señalar que de manera previa se tuvo una aproximación al campo, en la que se llevó a efecto una entrevista con el Jefe de Enseñanza de la Zona escolar. Este ejercicio aportó datos relevantes para orientar las preguntas del cuestionario de la primera fase. La primera fase se integró con la aplicación de un cuestionario a todos los docentes de español de la Zona 009 de secundarias técnicas del estado de Puebla con el fin de establecer criterios básicos para la selección de los participantes en el estudio.

La segunda contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas con seis docentes del área de español de dos escuelas cuya finalidad es identificar y analizar aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales que los docentes manifiestan sobre sus prácticas educativas, elementos sobre sus trayectos formativos y laborales, así como sus declaraciones sobre la forma en que plantea sus sesiones de clase (eventos de literacidad) de manera cotidiana. La tercera fase, consistió en la realización de un proceso de observación no participante de clases en las aulas de los seis docentes con el propósito de identificar las características de su práctica educativa para la enseñanza de la literacidad. La cuarta fase supuso la aplicación de entrevistas a cada uno de los seis participantes con la intención de

llevar a efecto un cierre del proceso en el que el hilo conductor sea indagar sobre el significado que otorgan los docentes del estudio a sus prácticas educativas.

El tipo de datos que se requirieron para dar respuesta a las preguntas de investigación son de carácter oral y visual. Los primeros, obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad para identificar aspectos relativos a la práctica educativa y lo que significa ser docente en el contexto de los nuevos alfabetismos. Los segundos con base en procesos de observación participante y no participante para el análisis de la práctica educativa en eventos de literacidad. En este último, el diseño de la guía de observación contuvo aspectos surgidos de las entrevistas, así como de datos empíricos; su estructura atendió a los aspectos que contempla el análisis de los eventos de literacidad.

El estudio se realizó en dos escuelas de la zona escolar 009 de Secundarias Técnicas del estado de Puebla. Esta zona escolar está integrada por un total de seis escuelas, todas ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de Puebla. Las características contextuales de dichas instituciones son similares en términos de infraestructura, ubicación y acceso, así como de población estudiantil. Los participantes del estudio son docentes de español de dos escuelas de esta zona (un total de seis profesores). El criterio para la elección de dichas escuelas fue que ambas fueran representativas dentro de la misma zona en términos estructurales, de equipamiento, contextuales, población estudiantil y número de personal docente. Además, la población estudiantil es similar en número y sus condiciones contextuales son también similares: ambas se ubican en zonas marginadas con alta densidad poblacional, así como problemas de deserción asociadas a la delincuencia, alcoholismo, drogadicción y embarazo adolescente entre otros (información proveniente de la Jefatura de Sector de la Zona escolar y obtenida mediante la entrevista con la Jefatura de Enseñanza). En este sentido ambas instituciones representan un universo que requiere, desde la mirada social, contextual, de la institución escolar y de las prácticas educativas; intervenciones y prácticas que se orienten hacia la mejora de dichas condiciones.

Los participantes fueron seis docentes del área de español. Esta materia corresponde al área de lenguaje y comunicación por lo que de manera predominante se realizan intercambios situados en eventos de literacidad susceptibles de ser analizados. Esta selección

de docentes se encuentra en función directa con la pregunta de investigación. Entre los aspectos que se tomaron en cuenta para la selección de los docentes participantes se encuentra el hecho de que todos laboran en el turno matutino y son sindicalizados y todos pertenecen a la misma sección sindical que forma parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Asimismo, el criterio para la elección de los participantes surgió a raíz de la aplicación del cuestionario de la primera fase. Inicialmente la intención era ubicar docentes cuya formación inicial se hubiera dado en la universidad y otros en la escuela normal pero esta característica es nula en esta zona escolar. Por esta razón el criterio se modificó hacia tres condiciones fundamentalmente: la primera referida a los hallazgos provenientes del cuestionario inicial, en la que el criterio fueron los años de servicio. Así se ubicaron tres generaciones de docentes. La primera compuesta por docentes entre veinte y treinta años de servicio o más. La segunda con docentes de entre diez y menos de veinte años de servicio y la tercera con docentes principiantes cuyos años de servicio no llegan a diez.

La segunda condición se relacionó con el tiempo dedicado dentro de la institución. En este aspecto los seis docentes cuentan con nombramientos entre veinte y cuarenta horas. El resto de los docentes de la zona escolar no cuenta con estas características ya que varios de ellos atienden además otras materias (educación física, tutoría, química, física, etc.), o bien cuentan con nombramientos provisionales o de carácter interino. El tercer criterio se relaciona con la disponibilidad de los participantes, ya que el total de los docentes de español de ambas instituciones es de nueve, pero no todos accedieron a participar, manifestando falta de interés o bien temor a ser exhibidos en el proceso o bien al término ya que ambos directores de estas escuelas declararon su interés por dar a conocer los resultados en los consejos técnicos de la zona escolar.

Por último, para contar con elementos teóricos y metodológicos en este trabajo se acudió a recursos biblio-hemerográficos con el propósito de ubicar, en primera instancia, publicaciones de trabajos relacionados con los temas de práctica educativa, así como enseñanza de la literacidad en el contexto de los nuevos alfabetismos, ambos temas en la educación básica. De este modo se construyó el estado del arte integrado por tres núcleos temáticos. El primero concerniente a las prácticas educativas. El segundo con el tema de la

literacidad y su enseñanza. El tercero con los nuevos alfabetismos. De manera simultánea se ubicaron elementos correspondientes al contexto de la escuela secundaria en México, así como los temas relacionados con la literacidad en el escenario internacional y nacional, y los documentos oficiales de los programas de estudio (SEP, 2011a) así como la reciente publicación del nuevo modelo educativo (SEP, 2016).

Como resultado de lo anterior, avanzamos hacia la elaboración de un constructo que partiera del concepto de práctica educativa, partiendo de la premisa de que los docentes, en su actuar cotidiano, no actúan respondiendo únicamente a sus propios intereses y motivaciones particulares, sino que además deben responder a un contexto organizativo institucional, a una política educativa representada por los planes y programas de estudio y a las tensiones que representan los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales del aula. Así, dentro de su praxis, ubicamos como tema central los eventos de literacidad que plantea y ejecuta en el salón de clases para enseñar, en un momento y espacio específico, mismos que determinan en gran medida la diferencia entre llevar a efecto una práctica educativa con "e" (enseñanza del español, centrada en la disciplina y atendiendo a cuestiones más inmediatas de concreción del currículo) y desarrollar una práctica educativa con "E" (enseñanza de la literacidad, que pueda responder a las necesidades comunicativas más cercanas al contexto de los estudiantes).

En este trabajo se presentan los resultados alcanzados relacionados con lo que significa para los docentes de español de educación secundaria enseñar español en el contexto actual. En este sentido la distribución de los apartados que la conforman sigue la siguiente lógica. En el segundo apartado se encuentra la revisión de trabajos publicados que guardan relación con éste. Al respecto este apartado se encuentra dividido en dos secciones, por un lado, lo que se considera herencia o tradición en la enseñanza del lenguaje y por otro los aportes de trabajos publicados en Hispanoamérica y que consideran al lenguaje como una práctica social. En el tercer apartado de este trabajo se ubican algunos referentes contextuales que dan cuenta de la forma en que el concepto y la práctica de la enseñanza de la literacidad forman parte del discurso académico contemporáneo desde las instituciones a nivel global para llegar al contexto mexicano. En éste se hizo una división en tres secciones que van desde las instituciones internacionales, pasando al contexto mexicano y llegar a la realidad de los

maestros en México y los acuerdos que en materia de enseñanza del lenguaje en la educación secundaria se han tomado recientemente.

El cuarto apartado contiene los planteamientos teóricos sobre prácticas y literacidad que fundamentan este trabajo. En este sentido se hace una división entre los principales aportes teóricos en relación con las prácticas educativas y las ideas provenientes de los nuevos estudios de literacidad. El quinto apartado presenta la justificación de las decisiones metodológicas emprendidas que van desde el paradigma y el tipo de estudio hasta llegar a la explicación del desarrollo empírico en su totalidad. En el siguiente apartado se explica el proceso de análisis interpretativo en tres partes: la conceptualización de las categorías de análisis, la conceptualización de los códigos y el ejercicio de análisis en relación con las posturas teóricas. En el penúltimo apartado se sitúan las conclusiones en las que se exponen los hallazgos relacionados con las categorías de análisis planteadas, así como algunos planteamientos en los que se trazan algunas recomendaciones e implicaciones que pueden surgir a raíz de este estudio. El último apartado incluye todos los referentes consultados. Al final se incluye un apartado con los anexos que respaldan este trabajo.

CAPÍTULO I

DE LA HERENCIA LINGÜÍSTICA A LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS SOCIOCULTURALES

En este capítulo se plantean dos temas fundamentales para entender mejor la enseñanza de la literacidad en la escuela secundaria. Por una parte, se hace un recorrido por lo que ha representado la enseñanza de la literacidad con la intención de identificar aspectos que la definieron en su momento, algunas de sus características y las prácticas más comunes en cuanto a los objetivos que se plantearon en esa fase. A esta parte le hemos llamado herencias y tradiciones. En un segundo momento abordamos los trabajos más recientes sobre literacidad y su enseñanza en Hispanoamérica, así como las perspectivas paradigmáticas, teóricas y metodológicas desde las cuales que se ha abordado el tema de la literacidad y su enseñanza con la finalidad de contextualizar el entorno que rodea a la enseñanza de la literacidad actualmente.

1.1 Herencia y tradición lingüística

La enseñanza del lenguaje en la educación secundaria mexicana ha transitado por etapas que pueden definirse en dos sentidos. El primero se relaciona con aquellas prácticas que en su momento se expresaron a un escenario en el que los argumentos en materia de política educativa respondían de maneras diversas a las exigencias que históricamente constituyeron compromisos relacionados con el incremento de la cobertura de los servicios educativos sacrificándose de algún modo acciones en función de la calidad de los aprendizajes. De este modo se pasó de una educación centrada en la lingüística, en la que el conocimiento normativo, la gramática, la sintaxis, la morfología, etc., constituían la base de la educación en el área del lenguaje; hacia una más cercana a las formas provenientes de las posturas psicolingüísticas en las que se comenzó a promover una conciencia relacionada con la significación proveniente de trabajos realizados principalmente en las universidades de los Estados Unidos.

El segundo punto de vista proviene de estudios más recientes en los que se considera al lenguaje y su enseñanza como prácticas sociales que se dan en momentos y contextos determinados en los que adquieren relevancia. Esta mirada social comprende la mayor parte de los estudios sobre literacidad y enseñanza y se ha materializado en la mayor parte de los programas educativos en educación básica en México (SEP. 2011a). Para este trabajo es necesario señalar que el avance actual de la era digital representa un desafío para los docentes quienes deben considerar ahora que las comunicaciones que se realizan en los entornos virtuales son también relaciones cuyo objeto es comunicar, aunque no necesariamente sea a través de textos escritos. La escuela ha enseñado a usar textos y exige al mismo tiempo la utilización de éstos para aprender. Sin embargo, la utilización de textos como tradicionalmente se había realizado hasta finales del siglo XX (uso de papel, letras impresas, libros, revistas, periódicos, etc.), se ha modificado en las últimas dos décadas de tal manera que, si bien se trata de textos, éstos son de carácter multimodal cuyo manejo tiene una función hipertextual, no lineal, que implica la puesta en marcha de diversas habilidades de percepción y comprensión (Sarmiento y Vilches, 2007); así como del manejo de diversos sistemas semióticos cuya naturaleza y función se van incorporando de manera cada vez más consistente en la didáctica de los docentes de lenguaje.

Ahora bien, el lugar que ocupa actualmente la enseñanza del lenguaje para la educación mexicana, entendida como una prioridad hacia la que se dirigen los discursos, y que la ubican como base para las más importantes expectativas de desarrollo, ha provocado que la mirada de los sectores sociales, educativos, políticos, productivos y económicos, entre otros; ubiquen sus esfuerzos en este tema. En lo referente a la educación de las nuevas generaciones, estas miradas se han centrado principalmente en dos temas. Por un lado, las reformas curriculares para la Educación Básica y Media Superior (Denyer, 2007) y por otro el de la evaluación del desempeño de los encargados directos de la enseñanza, es decir; de los maestros, a través del máximo órgano evaluador a nivel nacional, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En efecto, la enseñanza del lenguaje en el nivel básico ha sido preocupación del sistema educativo mexicano en los últimos años, centrando su enseñanza en posturas menos academicistas y poniendo el énfasis en lo que los estudiantes hacen al comunicarse. De este modo, desde los albores del siglo XXI, la educación básica

mexicana comenzó a plantearse una serie de retos y compromisos para los servicios de educación básica que el estado oferta para los niños y jóvenes en edad escolar. En este proceso, el papel de la enseñanza de la literacidad ha sido central. Así, podemos identificar claramente un enfoque gramatical, uno de corte psicolingüístico y uno más reciente de orientación sociocultural. Cada uno de ellos ha correspondido tanto a etapas diferentes de la didáctica del lenguaje en secundaria, como a elementos curriculares, a normativas y disposiciones oficiales; y ha respondido a aspectos contextuales, experienciales, conceptuales, trayectos, conocimientos, formación, capacitación y actualización de los docentes encargados de enseñar lenguaje en las aulas de educación secundaria.

Camps (2003), afirma que la didáctica de la lengua desde el enfoque lingüístico formó parte de un terreno del conocimiento cuyo objeto de estudio se relacionaba con el proceso de enseñar lengua desde una postura enciclopédica en la que el docente era quien tenía el saber y que su labor consistía en transmitir al discente el conocimiento para que aquél lo memorizara. Como apunta Gil (2001), previo al surgimiento de las ideas de Saussure en el último tercio del siglo XIX, la gramática considerada tradicional partía de supuestos como la existencia de categorías de pensamiento en relación con la lógica en la que la oración suponía la expresión de un juicio, la acción incumbía gramaticalmente al verbo y la sustancia al sustantivo. La mayor parte de los autores consideraron al lenguaje como la capacidad general que tiene el ser humano para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse utilizando cualquier medio (Niño, 1994). Desde la mirada de la didáctica, Cassany (1990) plantea que la metodología que este enfoque emplea tiene algunas de las siguientes características:

> 1) Se explica un ítem lingüístico (el profesor lo explica, se lee en el libro de texto, etc.), de una forma teórica y luego se ponen ejemplos. Los alumnos comprenden la explicación.
> 2) Se hacen prácticas mecánicas. Los alumnos ejercitan el ítem nuevo en situaciones controladas y en pequeños contextos (palabras, frases...).
> 3) Se hacen prácticas abiertas. Los alumnos ejercitan el ítem en situaciones no controladas (redacciones) y contextos más globales.
> 4) El profesor corrige los ejercicios de los alumnos.
>
> (…) Otros ejercicios típicos de este enfoque son el dictado en su forma tradicional (el profesor dicta y los alumnos apuntan), la redacción de temas variados, ejercicios de respuesta única (rellenar vacíos, poner acentos, conjugar verbos...), transformación

> de frases (relativos, voz activa y pasiva...), etc. Finalmente, la corrección es otro aspecto más que caracteriza cada enfoque. En este caso, el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc." (Cassany, 1990, p. 65)

En referencia a este enfoque, el mismo Cassany (1990) afirma que se basa en la tradición de investigación en gramática que proviene desde los griegos y llega hasta la lingüística moderna. La idea fundamental reside en que para escribir se tiene que aprender la gramática (sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc.). En este sentido varía según la corriente de investigación que sustenta dicho enfoque. De este modo puede tratarse de dos modelos: el modelo oracional basado en los estudios de gramática tradicional y el modelo discursivo basado en la lingüística del texto. Asimismo, la lengua se presenta de forma homogénea sin tomar en cuenta la realidad dialectal ni el valor sociolingüístico de las palabras, mientras que el alumno debe aprender las estructuras y el léxico más formal y neutro ya que la lengua coloquial o vulgar no es considerada. Este modelo también es prescriptivo ya que los estudiantes deben aprender lo que debe decirse, es decir; lo que dicen los libros (normativa de la lengua). Es importante que el alumno pueda distinguir entre lo que es correcto e incorrecto. Desde el punto de vista oracional la enseñanza se orienta hacia las categorías o partes de la oración, mientras que en el modelo textual se enseña a construir párrafos y estructuralmente estar en condiciones de escribir una introducción y una conclusión.

De igual manera, las técnicas de 'transmisión' de los conocimientos se relacionan con ejercicios de análisis gramatical, cuya finalidad es conocer las unidades y el orden dentro del enunciado lingüístico. Las ideas estructuralistas que subyacen a este punto de vista responden a la lógica de un sistema de signos estructurados en determinados niveles. El estructuralismo lingüístico se puede abordar desde la mirada de cuatro escuelas: la escuela de Praga, la escuela de Ginebra, la de Copenhague y el Estructuralismo Estadounidense. En el caso de la primera se basa, como apunta Galan (1988), en el análisis del texto y se realiza a partir de la función que cumple el lenguaje y la comunicación. La segunda escuela estuvo conformada por discípulos de Saussure quienes se encargaron de revisar sus ideas estudiando

el valor afectivo del lenguaje, así como la identificación de las faltas gramaticales con base en el análisis entre uso y norma, aportando el concepto de monema (Sánchez-Blanco, 1995).

Por su parte Coseriu (1983) plantea que el lenguaje es cualquier sistema de signos que se utilice para la intercomunicación, es decir; para comunicar ideas o estados psíquicos entre dos o más personas. Este enfoque se centra en la enseñanza del lenguaje desde el punto de vista gramatical. En este sentido sus unidades de significado son las oraciones entendidas como el conjunto de palabras que tienen independencia sintáctica. El énfasis se encuentra evidentemente en el código y en el uso correcto o normativo del mismo. Desde este punto de vista el maestro debe enseñar a sus estudiantes a dominar el código de la lengua para estar en condiciones de comunicarse de forma adecuada. Esta concepción tradicionalista de la enseñanza de la lengua hace énfasis en la transmisión de conocimientos normativos de la lingüística. Su enfoque es predominantemente cognitivo ya que se enfatiza en el dominio de la gramática. En este sentido, se pondera la función referencial de la lengua (Jakobson, 1981).

Resulta claro que la lógica y la gramática se encontraban indisolublemente unidas, de tal manera que, como afirma Laborda (1978), desde la Gramática de Port-Royal publicada en 1660 se fundó en la idea de que las lenguas en su totalidad ostentan una sola gramática de carácter universal y que las variaciones entre las lenguas del mundo eran solo cuestiones accidentales, es decir, los supuestos conceptuales consideraban innatas las facultades de los seres humanos, como si desde el nacimiento ya estuvieran dotados de lenguaje. Los conceptos de lengua y habla se encuentran íntimamente relacionados. La lengua remite a la codificación que un grupo hace con un conjunto de elementos comunicativos y el habla es la manera particular en que cada persona utiliza la lengua. La escuela de Copenhague aportó el concepto de glosemática (Hjemslev, 1984) con el cual se remitió al análisis de la estructura de las lenguas entendiéndolas como conjuntos de elementos y relaciones desde el punto de vista rigurosamente lingüístico del lenguaje, sin tomar en cuenta su relación con la psicología. Al respecto Saussure (1970) afirma que, debido a la dificultad que representa estudiar el lenguaje:

> …hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje (…) la lengua no se

> confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje… (Saussure, 1970, p.37).

Con base en las ideas de Sapir (1967), la escuela norteamericana planteó que el uso y estudio de la lengua implica el abordaje de dos subsistemas; el primero compuesto por elementos de la gramática y el segundo relacionado con la fonética y la semántica. Para Edward Sapir (1967) el lenguaje constituye un método únicamente humano, no instintivo, que sirve para comunicar ideas, emociones, y deseos por medio de un sistema de símbolos que se producen de manera deliberada. Debido a que el siglo XIX representó un cambio conceptual en el estudio del lenguaje al centrar la atención en los estudios comparativos entre las lenguas del mundo, la gramática histórica dio origen a clasificaciones relacionadas con el origen de familias de lenguas (lenguas indoeuropeas y no indoeuropeas; lenguas de origen semítico, lenguas indígenas, etc.). Este tipo de estudios derivó en posturas tanto sincrónicas como diacrónicas para identificar tanto el origen como la evolución de las lenguas a través de estudios cuyas características concordaban con los avances científicos en el estudio de las ciencias naturales.

A raíz de los estudios de Ferdinand de Saussure (1970), surgió una nueva perspectiva denominada lingüística estructural cuyo objeto fue abordar el estudio del lenguaje a través de nuevos supuestos teóricos separados de las ideas de la lógica filosófica y la consecuente gramática universal ubicando las diferencias en la estructura de las lenguas, así como su relación con la cultura y la experiencia. Esta perspectiva es predominantemente empirista. Tomando como base los trabajos de Saussure es necesario partir de los conceptos de signo lingüístico, lengua y habla. Así este autor se refiere al signo lingüístico como una codificación, un elemento que puede ser representado en la mente. Afirma que un signo lingüístico posee ciertas características que lo definen. Es resultado de una convención. Tiene dos planos uno acústico y otro mental a los que llamó significante y significado respectivamente. Es arbitrario. Invariable desde el punto de vista sincrónico pero variable desde la perspectiva diacrónica. Asimismo, estableció los dos tipos de relación que pueden darse entre signos. Unas son las relaciones sintagmáticas, mismas que son producidas cuando uno o varios signos realizan la misma función a través de un sintagma. Mientras que las relaciones paradigmáticas son aquellas que se dan entre signos iguales, por ejemplo, cuando se antepone un pronombre

a un sustantivo, dicho pronombre solo puede ser sustituido por otro pronombre. De este modo, el lenguaje comenzó a ser estudiado de manera sistemática desde los inicios del siglo XX desde el terreno de la lingüística (Saussure, 1970). Sus ideas tuvieron seguimiento en varios trabajos posteriores (Sapir, 1967; Hjemslev, 1984; Benveniste; 1977).

Por otro lado, el enfoque psicolingüístico, tuvo un importante auge durante los años noventa. De hecho, se puede afirmar que convivió muy de cerca con el enfoque anterior. Al respecto Zanón (2007), comenta que Chomsky afirmó que los planteamientos de la Lingüística y de la Psicología podrían tener un importante impacto en la enseñanza del lenguaje al declarar que ambas disciplinas pueden ser sintetizadas "(…) de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el aspecto creativo del uso del lenguaje, la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente y el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos" (Zanón, 2007, p. 6). En este sentido Silva (2005) comenta que el punto de partida correspondió al

> estudio de la competencia, es decir, del conocimiento que un hablante tiene del sistema de reglas que estructuran su lengua; y por otro lado, el estudio del desempeño o el uso que el hablante hace de este conocimiento en una situación social (Silva, 2005, p. 238).

En referencia a la psicolingüística y su relación con la educación, Silva (2005) comenta que desde los inicios del siglo XX Bloomfield "…manifestó su interés académico por hacer de la lingüística una ciencia aplicada a la enseñanza de la lectura y la enseñanza de las lenguas…" (Silva, 2005, p.231), En el mismo artículo afirma también que Bertrand Russell aportó "una teoría lógica del lenguaje en relación con la referencia, el contenido mental y el significado"(Silva, 2005, p.232). Por su parte Chomsky (1989), planteó el estudio del lenguaje humano considerando que existe una capacidad de lenguaje que está genéticamente determinada, es decir, que conforma una parte de la mente del ser humano. En relación con lo anterior Cassany (1990), afirma que en esa época se llevó a efecto en Estados Unidos una serie de investigaciones relacionadas con el proceso de producción escrita en nivel superior con el fin de identificar lo que hacen los estudiantes antes, durante y después de escribir un texto. Los resultados arrojados indican que:

> …los escritores competentes (los alumnos que obtenían buenos resultados en las pruebas) utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para escribir que eran desconocidas por el resto de los alumnos (los que sacaban malas notas en los test). Este hallazgo significó el reconocimiento que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. (Cassany,1990, p. 71).

Como puede notarse, el énfasis en el proceso cognitivo es predominante y deja al descubierto la influencia de la psicología cognitiva en la que el énfasis está en el estudiante, en sus procesos cognitivos para la producción del texto y no en el texto mismo. Desde el punto de vista de las estrategias cognitivas utilizadas en este enfoque, Cassany (1990) se remite a la psicología cognitiva para referirse a los procesos fundamentales de:

> (…) generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación, etc. Estos procesos forman los grandes bloques, apartados o lecciones de un curso, y para cada uno se enseñan varias técnicas útiles para la redacción. Así, en el capítulo de la generación de ideas se pueden enseñar técnicas como el torbellino de ideas, las analogías o comparaciones, la exploración sistemática de un tema a base de preguntas, etc. (…) El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, su carácter y su personalidad (Cassany,1990, p. 73).

Para Chomsky (1989), la gramática es transformacional porque operacionalmente existen movimientos, agregados, permutas, etc., que permiten al individuo identificar aquellas conexiones existentes entre oraciones emparentadas. A finales de los años setenta y principios de los ochenta y a partir de las ideas chomskianas, comienzan a realizarse estudios sobre la competencia y el desempeño. Es necesario considerar que los trabajos orientados hacia el estudio del lenguaje y su enseñanza han sido también estudiados desde disciplinas como la psicología, la lingüística o la sociología (Stenhouse, 1987; Stubbs, 1984; Bloomfield, 1983). Sin embargo, los aportes provenientes de la lingüística, específicamente de la psicolingüística, predominaron durante la segunda mitad del siglo XX. Este enfoque fue planteado y defendido predominantemente por el lingüista Noam Chomsky en Estados Unidos, a partir de la perspectiva cognitivista de mediados del siglo XX e implicó un cambio sustancial ya que se orientó hacia el estudio de los mecanismos internos que forman parte del pensamiento y de su concreción en la acción.

En el Diccionario de Lingüística (Cerda, 1986) se conceptualiza al lenguaje como aquella facultad semiótica que se hace manifiesta en una actividad condicionada por las peculiaridades biológicas de los sujetos y por la adaptación al canal de transmisión e incluye además las manifestaciones artísticas y hasta la transmisión de información bioquímica. Para Osgood, Suci y Tannenbaum (1976), las palabras son la representación de las cosas porque afectan la conducta en relación con esas cosas en un proceso de mediación. El propio Osgood ubicó su interés por identificar los mecanismos de explicación del lenguaje. Desde esta perspectiva, Chomsky (1989) puso de manifiesto aquellos mecanismos dominantes específicos del lenguaje, lo que dio lugar a una nueva postura teórica.

En cuanto a la literacidad para la escuela del siglo XXI hoy se pide que la escuela enseñe lenguaje para un mundo globalizado. Esto no quiere decir que el docente deba enseñar sus propias ideas o sus propias interpretaciones sobre lo que considera que es la literacidad, ello limitaría el desarrollo de sus estudiantes. Más bien se trata de que enseñe a sus estudiantes una realidad en la que el conocimiento y manejo de diversos lenguajes es fundamental para lograr una vida más libre. Hoy existen nuevas formas de dar lectura al mundo (Gee, 1990). Existe bastante literatura disponible sobre el desarrollo de la multiliteracidad, sin embargo, no se cuenta aún con las investigaciones suficientes al respecto. La investigación educativa relacionada con lo que hacen los maestros para enseñar literacidad en las aulas de educación básica ha avanzado desde finales del siglo XX. Este tipo de investigaciones dio un giro hacia lo hermenéutico. En este tema, Richardson (1994) afirma que estos cambios han ido desde una visión positivista relacionada con la intención de demostrar y explicar aquello que los docentes hacen hacia una nueva postura que busca comprender lo que los docentes hacen y la forma en que construyen sus propias visiones sobre lo que significa enseñar y aprender.

Por su parte García Cabrero y otros (2008) señalan que la práctica docente es la acción que el docente desarrolla en el salón de clases, relacionada con el proceso de enseñar. Se diferencia de la práctica institucional global y de la práctica social del docente. Por lo anterior, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de algunos objetivos de formación determinados al

conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, mencionan que el análisis de la práctica educativa debe considerar el análisis de la interactividad y de los componentes de influencia educativa, entre los que se cuentan el cómo aprenden los estudiantes gracias a la ayuda del docente. El concepto de interactividad se refiere a las acciones que el profesor ejecuta y que los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica. También hace énfasis en el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar las sesiones de clase.

Los mismos García Cabrero y otros (2008) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Con base en las mismas autoras, y a partir del concepto de interactividad planteado por Coll y otros (2002), señalan que es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica educativa, correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula escolar. La primera dimensión comprende tres aspectos básicos: las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular; la planeación que el profesor hace de su clase y por ultimo las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente. En la segunda dimensión incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica. Esta dimensión se concreta en las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase. Por último, la tercera dimensión corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, al después. Son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender por parte del estudiante.

El modelo descrito busca recuperar los resultados de la investigación sobre la práctica educativa e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera

necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente. Para que la propuesta sea aplicable, será necesario desarrollar criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación vinculados con las diferentes categorías de conocimiento, actuación y eficacia presentados en el modelo, así como ponerlo a prueba en diferentes contextos institucionales y sociales.

Gómez (2008) afirma que en los informes de investigación sobre la práctica educativa pueden ubicarse tres grandes variables que la determinan. La primera tiene que ver con la cantidad de experiencia (en tiempo), misma que se desarrolla en tres etapas. Así, al principio el docente está más ocupado en su circunstancia como profesor ante los estudiantes. En la siguiente etapa el docente dirige su atención a los contenidos del curso y la forma en que cubrirá la totalidad de éstos. En la siguiente etapa el maestro ubica su atención en sus estudiantes. La siguiente ve a dichos estudiantes como aprendices activos, En la etapa final de este proceso de experiencia el profesor ve en sus alumnos personas capaces de aprender de forma activa y de manera independiente.

La segunda variable se refiere a la naturaleza de la disciplina. En este sentido, el autor menciona que existe relación entre enseñar una ciencia dura y una blanda con base en la clasificación de Kuhn (1978) con base en el tipo de lenguaje que se utiliza para la comunicación didáctica. En este tema, clasificó los campos de estudio en cinco categorías (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, medicina y tecnología) así como cuatro tipos de enseñanza; el tipo magisterial, el seminario, el laboratorio, los viajes de campo y la supervisión. Los estudios de este autor demuestran la forma en que la práctica educativa está determinada por la naturaleza de los contenidos de enseñanza. En la actualidad ya no es pertinente afirmar que la escuela deba preparase para la incorporación de los nuevos alfabetismos: éstos ya coexisten dentro y fuera de ella, conviven, determinan, retan, modifican, apoyan y mucho más a las instituciones educativas. No se trata de un ejercicio de incorporación, como lo fueron las herramientas electrónicas. Se trata de algo mucho más profundo. Se trata básicamente de adoptar nuevos lenguajes en las actividades y por supuesto en el discurso pedagógico.

Partiendo de la premisa de que la lectura es una práctica social, es necesario entonces también reconocer desde este punto de vista que las prácticas de literacidad se encuentran determinadas por los grupos sociales en los que se desarrolla y del uso que éstos otorguen a la misma con base en sus objetivos, intereses, etc. Así, se lee algo con un fin expreso en un modo específico (no solo en letras) y en un medio (no solo el papel). Aquello que hoy se lee no son solo textos escritos. Se leen los medios, se lee la publicidad, se lee el arte, la ciencia, la tecnología, etc. Se leen tipos de texto, sean lineales o multimodales. Se leen íconos, o hipertextos. Se leen imágenes y, en general, se lee la cultura. Particularmente interesantes resultan las afirmaciones que realiza Coiro (2006) sobre los textos electrónicos al afirmar que

> …presentan nuevas ayudas y también nuevos retos que pueden tener gran impacto sobre la capacidad que tiene el individuo de comprender lo que lee. Internet en especial ofrece nuevos formatos de texto, nuevos propósitos para la lectura, y nuevas maneras de interactuar con la información, que pueden confundir y hasta abrumar a las personas acostumbradas a extraer significado únicamente de impresos convencionales (…) Típicamente, los textos basados en la Red son no lineales, interactivos e incluyen formatos de multimedia. Cada una de estas características ofrece nuevas oportunidades, presentando a la vez una serie de retos que requieren nuevos procesos de pensamiento para generar significado (Coiro, 2006, pp. 1- 5).

Lankshear y Knobel (2010) realizaron un recorrido por el concepto de alfabetización para caracterizar el ‘alfabetismo’, toda vez que antes de los años 70 esta actividad se vinculaba con la educación no formal destinada a atender a la población adulta que no había adquirido las habilidades básicas de lectoescritura. En este sentido, los autores comentan que antes de 1970 ni en el primer mundo ni en el tercero se identificaba al alfabetismo como un ideal educativo. Era un medio para aprender no un fin en sí mismo. El currículum no hablaba de alfabetización sino de lectura y escritura. Después de 1970 esa realidad cambió en Estados Unidos cuando la alfabetización pasó a ser un componente preponderante principalmente debido a tres factores, como señalan estos autores:

> a) Los trabajos de Paulo Freire en Brasil para quien aprender a leer y escribir era fundamental para comprender cómo opera social y culturalmente el mundo. Se trataba de una pedagogía radical y politizada que buscaba promover el cambio.
>
> b) El llamado descubrimiento de la existencia de un analfabetismo adulto que en Estados Unidos se denominó “crisis de la alfabetización” y que coincidió con el cambio estructural hacia una sociedad postindustrial. Una realidad que era muy similar en Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda y Canadá.

> c) El tercer factor fue el desarrollo y popularidad de la perspectiva sociocultural en los estudios de lenguaje y en las ciencias sociales. En los años 80 y 90 esta corriente influyó en la forma de comprender conceptual y teóricamente las prácticas que involucraban el uso de textos. En este escenario se publicó una obra trascendental escrita por Silvia Scribner y Michael Cole en 1981, titulada *The Psichology of Literacy* en la que los autores desarrollaron el concepto de práctica que sería clave para los enfoques socioculturales de la alfabetización, así como la obra de Brian Street *Way whith Words Literacy* de 1984 desde una mirada antropológica. (Lankshear y Knobel, 2010, p.26).

De igual manera estos autores afirman que la aparición de la alfabetización como centro de atención educativa puede verse desde cinco perspectivas, debido a que ésta: reemplazó a la lectura y la escritura en la jerga educativa, se convirtió en una industria rentable, adquirió un estatus noble ante los especialistas, llegó a aplicarse a un número mayor de prácticas, y actualmente se relaciona se relaciona con la palabra "nuevo" (Lankshear y Knobel (2010; p. 27).

Los mismos autores se refieren a la alfabetización desde la perspectiva sociocultural con base en el modelo tridimensional planteado por Green de la siguiente manera:

> a) Dimensión operacional, centrada en el aspecto lingüístico del alfabetismo.
> b) Dimensión cultural, relacionada con la competencia en el sistema de significado de una práctica social, es decir; la comprensión de los textos en relación con los contextos.
> c) Dimensión crítica, que implica la conciencia de que todas las prácticas sociales, y por tanto todos los alfabetismos, se construyen en una sociedad y son socialmente selectivos (valores, finalidades, normas, reglas, perspectivas, etc.) y del mismo modo excluyen otras. (Lankshear y Knobel; 2010, p. 31)

El photoshopeo, el blogeo, los remixes, son nuevas formas de comunicar y expresarse en un mundo nuevo. Las nuevas herramientas permiten modificar, divulgar, compartir, crear. Los jóvenes, nativos digitales (Prensky, 2010), utilizan con facilidad estos recursos. Lo anterior se relaciona con lo que actualmente se conoce bajo en nombre de Nuevos Alfabetismos (Kress, 2005; Lankshear y Knobel, 2010). Es un hecho que esta nueva mirada posee características diferentes entre los países desarrollados y las naciones en vías de desarrollo.

1.2 Los planteamientos socioculturales: trabajos en Hispanoamérica

El giro hacia lo social en los estudios sobre literacidad que se presentó a finales del siglo pasado trajo importantes cambios en la forma en que se asumió la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje dentro y fuera de la escuela. Recientemente Montes y López (2017) explican que desde el enfoque sociocultural la literacidad remite a la participación de las personas en la cultura de lo escrito, es decir, en el conocimiento y uso del código, así como de los géneros discursivos. Desde esta mirada existen muchos tipos de literacidades asociadas a diversas situaciones ya sean vernáculas (relacionadas con la vida cotidiana, no reguladas por instituciones), y otras prácticas que son dominantes en el sentido de que son formales y se encuentran vinculadas a las actividades profesionales. En este sentido, las autoras se refieren a la existencia de tipos de literacidad como práctica institucional desde la perspectiva de las disciplinas y los tipos de participación de los estudiantes de éstas. De igual manera Riquelme (2016) plantea que en el ámbito académico la literacidad se ha estudiado prácticamente en todos los campos disciplinarios y se remite a la UNESCO para describir al menos cuatro nociones en las que el debate sobre la literacidad se ha centrado, reconociendo que ésta se ha visto como habilidad individual, como una aplicación, práctica y situada, como proceso de aprendizaje o como texto.

En este tema Buitrago y otros (2016), hicieron estudios similares en Colombia en las clases de biología para ubicarlo en el marco de estudio de la literacidad disciplinar. Se llevó a cabo por medio de la observación y análisis de las prácticas de lectura y escritura escolares articuladas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar, sentir, creer y pensar. Se aplicaron diez observaciones y se entrevistaron a las profesoras del área. A partir de ello, se identificaron las prácticas y los eventos letrados más comunes, los cuales fueron interpretados a través de las siguientes categorías: literacidad disciplinar, evento letrado, comunidad de discurso y dominio del área por parte del estudiante. En este sentido se encontró que, entre las concepciones de las profesoras acerca de la importancia de la lectura y la escritura, las prácticas se asocian al uso de la lectura como recurso de investigación; al uso de la escritura como medio de producción desde conceptos interiorizados y la enseñanza de la biología como una posibilidad de formar el pensamiento científico.

En un estudio presentado en México, Benítez (2015) presentó los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura de alumnos en telesecundaria de una zona rural del Estado de México. Para ello utilizó el enfoque etnográfico como metodología y con base en entrevistas y observaciones documentó la forma en que los jóvenes construyen sus prácticas de lectura encontrando que éstos tienen una relación estrecha con los dispositivos tecnológicos a pesar de las características contextuales en las que se desenvuelven. En este estudio pone de manifiesto también el papel mediador de los docentes en la adquisición de prácticas de literacidad a través de recursos tecnológicos.

Refiriéndose al mismo contexto Vargas (2014), con un estudio cualitativo-etnográfico, documentó los puntos de vista que tiene un grupo de estudiantes sobre la escritura académica, analizando el discurso de las entrevistas en profundidad y los textos académicos. La investigación concluye que la escritura entre pares es compleja, pero plantea algunos beneficios ya que ofrece a los estudiantes la apropiación de las convenciones requeridas en la escritura de una cultura académica y se reconozcan como sujetos en el dominio del lenguaje. En el mismo contexto latinoamericano Zárate (2015), analizó desde los estudios críticos del discurso y la literacidad crítica las preguntas que se emplean para evaluar la comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria en el Perú. Los resultados encontrados evidencian que aparentemente aumentaron las preguntas críticas, sin embargo, dar respuesta a ellas no exige una competencia de criticidad.

En Colombia, Londoño (2014) estudió la literacidad desde el ámbito universitario, caracterizando los niveles de literacidad del ingreso de los jóvenes a la institución y la posible correlación con los factores sociolingüísticos, interviniendo con una propuesta diseñada desde la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragma- dialéctica. Por su parte Medina y otros (2014) realizaron un estudio en el que analizaron noventa videos de clases grabadas en contexto de la evaluación docente chilena. Los resultados acerca de las actividades mostraron que los docentes desarrollan la lectura por sobre otros ejes del subsector, protagonizando las actividades y formulando las preguntas. Los docentes mejor evaluados tienden a desafiar más a sus estudiantes cognitivamente. Asimismo, se evidenció

la presencia de docentes que desarrollan la literacidad inicial con actividades de baja demanda cognitiva, en las que los niños y niñas son poco protagonistas.

En otro contexto Galindo (2014), investigó desde un enfoque cuantitativo las prácticas letradas de alumnos en la sociedad 2.0, concluyendo que las prácticas letradas: vernáculas y dominantes, se encuentran en la cultura de la convergencia, hecho que lleva a pensar estrategias que permitan a los estudiantes un acercamiento a los elementos formales del lenguaje a través de las prácticas letradas vernáculas. En este mismo tema, Garderes (2014) realizó un estudio desde el paradigma sociocultural partiendo de la premisa de Wertsch (1998), en el sentido de que "prácticamente toda acción humana, ya sea individual o interaccional social, está situada socioculturalmente; aun cuando un individuo esté sentado en soledad contemplando algo, está socioculturalmente situado, en virtud de los modos de mediación que emplea" (Wertsch, 1998, p.22).

En este sentido Galindo (2014) utilizó las prácticas como unidad de análisis implican la observación de actividades de lectura y escritura, su relación con el contexto en que ocurren, las interacciones de los sujetos mientras las realizan, los artefactos que utilizan, y el análisis de los textos que producen. Así, se realizó una selección basada en criterios, siguiendo la denominación de Goetz y LeCompte (1988), usando la estrategia de selección por redes. La investigación se llevó a cabo en cuatro centros de educación secundaria de Montevideo. En este estudio se encontraron dos entornos culturales diferentes al previsto: el personal y las redes sociales. Los usuarios adolescentes investigados escriben y leen permanentemente textos muy breves en este entorno, donde permanecen con frecuencia diaria. La escritura suele ser alterada en extremo, apoyada en emoticones, y su fin es primordialmente de comunicación entre pares.

Sin embargo, dentro del entorno de las redes sociales se han observado 'aulas de lengua'. Las redes sociales no son instituciones educativas, pero funcionan de igual forma como macro- entornos. Esas aulas son conformadas en grupos cerrados, administradas por un docente o por un alumno, donde se encuentran los sujetos participantes de un grupo del entorno educativo. Además, identificó los roles asumidos por los alumnos durante las prácticas de escritura de creación con medios digitales. Se percibió que estas prácticas suelen

desarrollarse en forma colaborativa, en equipos de dos o tres integrantes y una computadora. No se registraron prácticas de escritura de creación colaborativa en formatos analógicos.

En el tema de la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Márquez (2014) identifica algunas cualidades esenciales del conocimiento que los docentes necesitan para poder integrar de manera consistente la tecnología en la enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética, dinámica y contextualizada de este conocimiento, y afirma que se está realizando de manera paulatina e intrincada ya que, en las instituciones públicas, no se trata de un tema prioritario de las agendas de trabajo de los equipos de gestión. En este estudio realizó una investigación cuya pregunta se relacionaba con las características disciplinares, pedagógicas y tecnológicas que tienen las prácticas de enseñanza con TIC en el área Lengua y Literatura. Seleccionó tres casos y a través de un trabajo de campo levantó información sobre las prácticas a partir de la categoría 'tareas de enseñanza' considerando tres aspectos: los contenidos que los profesores abordaron, las estrategias didácticas a las que apelaron para dicho abordaje y el uso de las TIC. Entre los hallazgos principales encontró que los docentes conciben la escritura electrónica como el uso de la computadora para desarrollar tareas de escritura y no una modalidad discursiva con rasgos propios y que supone destrezas específicas.

Hay que señalar que los docentes reconocen que las prácticas letradas electrónicas tienen protagonismo en diversos aspectos de la vida social y cultural pero la construcción de estrategias didácticas definidas tendientes a ejercitarla está aún pendiente, o bien, se concreta en contextos de incertidumbre (institucional, profesional, social). Este conocimiento implica saber elegir qué tecnologías son las mejores para enseñar un tema disciplinar determinado y cómo utilizarlas de forma efectiva para abordarlo. Los docentes tienen que conocer de qué modo el contenido disciplinar es transformado por la aplicación de una tecnología y cómo el contenido a veces determina o cambia la tecnología que se utilizará.

Los estudios sobre las prácticas de literacidad y su enseñanza que se han realizado en España y en América Latina se han abordado desde diversos acercamientos metodológicos y teóricos. En Hispanoamérica, por ejemplo, la mayor parte de los estudios que abordan las prácticas educativas de literacidad en educación básica se han realizado en Colombia,

Argentina, Perú, Uruguay, Chile y Venezuela. En México aún hace falta trabajar en esta área específica por lo que son pocas las publicaciones con las que se cuenta siendo algunas de las principales las aportadas por Carrasco y López-Bonilla (2013). En efecto en México destacan los trabajos realizados por ambas autoras quienes publicaron una amplia recopilación sobre la relación que ha tenido el lenguaje y la educación como temas de investigación educativa en el que recogen los debates actuales en torno al término 'literacidad' así como la perspectiva curricular, el terreno no formal de la educación, las bibliotecas y la evaluación; entre otras temáticas relacionadas.

En un estudio de caso, Barletta y otros (2013) demostraron que las estrategias en el planteamiento curricular de los maestros tienen una organización tradicional basada en la gramática y que se encuentran muy alejadas de los que los documentos oficiales plantean. También afirman que las estrategias de enseñanza se centran en la lectura en voz alta por parte del docente, el dictado, la resolución de ejercicios y la lectura individual por parte de los estudiantes. Los autores concluyen que este tipo de estrategias de enseñanza no promueven el desarrollo de la lectura y la escritura. También afirman que es necesario que los docentes se actualicen en teoría del lenguaje y enseñanza, así como en enfoques de orientación sociocultural. De manera similar, pero en la educación básica, Rojas y Noguerol (2013) desde el paradigma socio- crítico, caracterizaron algunas prácticas en el marco de proyectos de aprendizaje y concluyeron que los problemas generados por las transformaciones sociales y por las nuevas formas de escritura demandan cambios en la propuesta curricular emprendida por el gobierno mexicano.

Desde el punto de vista de la docencia, Bernal y Gómez (2013) a partir de un estudio cualitativo, hacen un análisis de las guías de trabajo en el área de lengua castellana, encontrando que los docentes tienen diversas concepciones de lectura, que las intenciones del docente no se evidencian en las actividades propuestas en la guías y que la lectura se reduce a un ejercicio individual, sin la mediación del maestro en los momentos del acto de leer: antes, durante y después de la misma. En un contexto similar, Pérez y Rincón (2013), con un estudio descriptivo e interpretativo, caracterizaron las prácticas de lectura y escritura dominantes de

las universidades colombianas, hallando que los cursos de escritura no son suficientes para el ingreso a la cultura académica.

Por su parte Carlino y otros (2013) comentan que los profesores no se interesan en desarrollar las habilidades de lectura y escritura en sus alumnos y que aquellos que lo hacen, solo empiezan algo que no terminaran. En su estudio levantaron información a través de un cuestionario con treinta y dos preguntas cerradas y abiertas, administrados mediante un formulario en línea. Respondieron la encuesta en forma válida 544 profesores de 50 instituciones de formación docente en Argentina. En sus resultados afirma que los docentes dan por hecho que los alumnos saben decodificar y entender el texto. Por ello es necesario considerar que el significado de lo leído no solo depende de lo que aporta el texto sino también de lo que aporta el lector, es decir, de sus conocimientos previos y de su propósito de lectura.

En el contexto universitario latinoamericano, Hernández (2012) analizó la teoría implícita de escritura, los procesos y estrategias de dos comunidades académicas, concluyendo que los estudiantes se aproximan de diversas formas al texto, pues depende de las prácticas de literacidad. En el tema del uso de las tecnologías para enseñar y aprender literacidad Hargreaves y Fullan (2014), comentan que en la actualidad es fundamental realizar investigaciones sobre el rol del profesorado para transformar la escuela. Ambos autores reconocen el papel fundamental de los profesores en la renovación educacional y también plantean la importancia de su papel en la incorporación curricular de tecnologías.

Poveda y Sánchez (2010) mencionan que en la actualidad la documentación de las prácticas de lectura y escritura de los adolescentes se debate entre dos formas relativamente consolidadas de trabajo. Por una parte, hay una visión que entiende la literacidad como una ‘práctica social’ y por otra cada tradición y los marcos afines con los que se vincula formulan relaciones diferentes entre lectura, escritura y otros ámbitos de la vida social de los adolescentes. Los autores concluyen reflexionado sobre la necesidad de desarrollar estudios que desde posturas etnográficas permitan tener una visión más compleja de la literacidad en la que las prácticas textuales desarrolladas por los adolescentes no se vean reducidas a oposiciones dicotómicas entre lo formal-informal, lo escolar-vernáculo o lo oficial-no oficial.

Con base en lo anterior Gasca (2010) afirma que, ante esta diversidad de prácticas letradas, a la escuela y al maestro le corresponde repensarse como mediador de los cambios culturales.

En un estudio realizado por Lahire (2010) en escuelas primarias del estado de Veracruz, México; cuyo objetivo era analizar el fracaso escolar mediante un estudio de las producciones escritas de los alumnos interpretando sociológicamente el lugar central de la cultura escrita; los hallazgos se relacionaron con el hecho de que las prácticas textuales escolares dieron cuenta de la recreación de las diferencias sociales entre los alumnos. En otras experiencias realizadas en América, Sánchez (2010) en un trabajo de intervención, describe la experiencia de incorporación a la cultura escrita en un curso de primer grado en la provincia de Córdoba, Argentina. En su trabajo la autora da a conocer la forma en que se promovió entre los niños la producción de textos de manera autónoma desde la mirada del interaccionismo. Al final, las producciones de los niños comparadas con las del grupo en el que no se realizó ninguna intervención mostraron avances en la calidad y contenido de tales producciones, dejando ver que esta experiencia da cuenta de la importancia de que la intervención pedagógica atienda los diferentes procesos relacionados con el aprendizaje de la escritura y la importancia de contar con maestros comprometidos en dicho cometido.

La importancia de la interacción para la adquisición de la lectoescritura ha sido también un tema recurrente en las investigaciones. Por ejemplo, Villalón (2008), en una investigación empírica se refiere a la alfabetización como un fenómeno complejo en el que convergen diversos factores. Esta autora comenta que el aprendizaje de la lectura y la escritura inician de manera práctica en contextos no formales, en la interacción con la familia, con los hermanos, con otros sujetos coetáneos. Además, afirma que muchas de las dificultades para una enseñanza efectiva de la lectura provienen de creencias simplistas acerca de este fenómeno educativo y que los primeros avances consisten en dar a conocer tal complejidad.

Por su parte, Flores y Hernández (2008), basadas en las investigaciones de Emilia Ferreiro, subrayan en su estudio sobre la construcción del aprendizaje de la lectoescritura, la importancia que tiene la función del docente al propiciar actividades que favorezcan el avance de los estudiantes de un nivel de dominio al siguiente como un mediador que utiliza una estrategia pedagógica significativa y que respeta los tiempos de sus alumnos. En este sentido,

las fases de enseñanza deben estar centradas en los tres niveles de conceptualización de la escritura (concreto, simbólico y lingüístico). En el mismo sentido Kalman (2008) expone algunos temas de debate y formulaciones en relación con la cultura escrita, sus consecuencias y su aprendizaje. Esta autora, cuyas ideas se asientan en la corriente sociocultural, afirma que participar en la cultura escrita significa también aprender cómo el lenguaje escrito puede ser utilizado para participar en programas culturales valorados socialmente y también como medio para relacionarse con los demás. Asimismo, hace hincapié en la disponibilidad de materiales escritos como condición para el acceso a la cultura escrita. Al respecto es importante mencionar lo que Zavala (2008) afirma en relación con la noción de práctica letrada a partir de ejemplos que permiten entender que, más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la lectura y la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas.

En un trabajo sobre la enseñanza de la ortografía, Díaz (2008), comenta que algunas investigaciones en el dominio ortográfico del español muestran que el aprendizaje de la convencionalidad ortográfica, por la complejidad que involucra, constituye un problema cognitivo para quien aprende y un desafío pedagógico para quienes enseñan. En su estudio diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, de una hora de duración, a 96 profesores de 24 centros de Toledo, que imparten Lengua Castellana en la etapa de Educación Primaria. Teniendo como meta conocer los factores que inciden en una mala ortografía. Las preguntas eran abiertas e iban dirigidas a conocer las prácticas docentes relativas a la didáctica de la ortografía. La selección de dichos centros se hizo con un criterio inicial de cercanía y disponibilidad de la entrevistadora, tratando de abarcar localidades representativas de los cuatro puntos cardinales de la provincia encontrando que aproximadamente el 94% de los entrevistados sigue un enfoque centrado en la transmisión memorística y solo un 6% uno promueve el aprendizaje desde un enfoque comunicativo. Asimismo, los docentes manifestaron estar preocupados por los bajos niveles ortográficos de sus alumnos presentan, así como los incontables esfuerzos y planteamientos didácticos que han realizado para mejorar los resultados en este nivel.

Por su parte Aligas (2008) en otro estudio, desde la perspectiva cualitativo-etnográfica, investigó las prácticas lectoras de adolescentes fuera del contexto académico y encuentra que las dificultades frente a la lectura y escritura llevan a los adolescentes a la construcción de identidades fuera del escenario escolar; con la necesidad del reconocimiento social. Por ello, el lenguaje como vínculo entre el ser humano y su ámbito requiere de nuevas miradas frente a su enseñanza. Ferreiro (2007), plantea que la escritura no debe reducirse a la noción de código. Desde el punto de vista psicogenético lleva a efecto un análisis sobre la relación entre letras y fonemas, entre palabras y sus representaciones gráficas, y demuestra que no hay correspondencia entre las unidades de lo oral y lo escrito. Posteriormente esta autora compara diversos sistemas de escritura y los resultados de sus propios trabajos y concluye que la segmentación de la escritura no es el resultado de un proceso natural sino de la evolución histórica de las lenguas.

En el ámbito escolar Susperreguy y otros (2007), a partir de un enfoque cuantitativo, describieron las creencias y prácticas de literacidad en las familias chilenas con distinto nivel de escolaridad materna, encontrando que las prácticas por placer varían según el nivel socioeconómico y el contexto sociocultural. Desde este estudio, se buscó ajustar las acciones del docente a los niveles de literacidad desarrollados en las familias del contexto estudiado. En un trabajo publicado por Costa (2006) se describe la experiencia de acercar a los niños de educación inicial a la lectoescritura a través de la alfabetización desde una mirada crítica. En este trabajo la autora busca demostrar que es posible realizar la tarea de alfabetizar y al mismo tiempo iniciar a los estudiantes en el ámbito de la criticidad desde una perspectiva sociocultural. En las conclusiones afirma que la base fundamental para su trabajo fue el establecimiento del diálogo entre los docentes y los niños con la finalidad de impulsar la reflexión crítica y las prácticas educativas desde una mirada democrática.

En este mismo sentido Ortiz (2006), en una investigación realizada con niños venezolanos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la educación inicial arrojó algunas conclusiones sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura entre las que destacan la importancia de dar a los niños la oportunidad de transitar por diferentes géneros textuales que sean cercanos a su realidad, y subrayan la importancia de la autocorrección de sus propios

textos. Asimismo, destaca la importancia de partir de contextos significativos y de la participación en actos colectivos de lectura y escritura.

Por su parte López y otros (2006), mencionan que la cultura escrita está presente en muchas de las actividades que los jóvenes realizan en la actualidad. Es un hecho que tiene ante sí la tarea de descifrar, interpretar y tomar una postura ante el torrente de mensajes que reciben por diversos medios (impresos, electrónicos), y en contextos distintos (el hogar, la escuela, el trabajo). Al respecto elaboraron un trabajo describiendo el acceso a textos literarios y analizando las prácticas de literacidad en un contexto y dominio particulares: las clases de literatura en el bachillerato. Partieron de una postura sociocultural para el estudio de los eventos y las prácticas de literacidad. A partir de la observación y el registro en video de la clase de Literatura I identificaron los tipos de interacción dominantes en cada escenario para analizar cómo se construye la competencia literaria al interior de cada grupo. El estudio se llevó a cabo en un Colegio de Bachilleres (COBACH) y en un bachillerato federal que ofrece dos programas diferentes: el Bachillerato General (BG), similar al del COBACH, y el Bachillerato Internacional (BI). En sus resultados afirma que con base en la observación de una misma actividad curricular (la interacción con textos representativos del género cuento) en dos contextos diferentes se puede diferenciar la adaptación que hacen los maestros del currículo con sus matices e interpretaciones. Así, la cultura escolar observada en estos escenarios establece y construye competencias literarias dispares. Las fuentes válidas de conocimiento son principalmente el maestro y, en menor medida, el texto; las participaciones de los estudiantes funcionan como un control de lectura para evaluar la actividad.

Es necesario hacer mención del tema del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y su relación con el acceso a la cultura escrita. En este tema Ferreiro (2003) realizó una revisión de la resistencia que la institución escolar ha tenido para usar las nuevas tecnologías que se han ido incorporando al terreno educativo (desde el bolígrafo, la máquina de escribir, las computadoras). De manera específica la autora se refiere a las computadoras y el acceso a internet como elementos que han revolucionado los métodos de producción, uso y circulación de textos y hace mención del caso de los textos multimodales mismos que, debido a que permiten la fragmentación por no ser lineales ni en su uso ni en su

lectura, y además facilitan la secuenciación de fragmentos o la profundización según los intereses del lector; obliga a tener un nuevo punto de vista sobre la coherencia y la cohesión.

Por otra parte, en un estudio realizado con mujeres Kalman (2003a) examinó la noción de acceso como parte del proceso de apropiación de la cultura escrita fundamentada en la teoría sociocultural. En las conclusiones de este trabajo la autora afirma que el aprendizaje de las prácticas lectoras y escritoras requieren que el aprendiz vaya conociendo el conjunto de acciones que integran una actividad y que aprecie, desde diferentes ángulos las prácticas en toda su complejidad. De igual manera, afirma que el acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, el uso de materiales y la participación en los procesos de construcción de significado. En el terreno de la pedagogía de la cultura escrita Kalman (2004) realizó una reflexión sobre el papel de la situación social de uso de la lengua en eventos comunicativos en los que la lectura y a la escritura juegan un papel crucial, así como el papel determinante que tiene la interacción con los otros en la construcción de lo que la autora llama voz propia. En un estudio realizado por Bazán y López (2002) sobre los componentes en la adquisición de la lengua en estudiantes de primaria, se obtuvieron datos relevantes sobre la importancia que tiene para la adquisición inicial de la lectoescritura que el docente promueva que los estudiantes se ejerciten en el uso de diferentes modalidades de la lengua a partir de situaciones significativas y cotidianas, con el fin de evitar situaciones artificiales que hacen que el proceso se descontextualice.

Es importante reiterar que desde inicios del siglo XXI se ha venido haciendo hincapié en la mirada contextual que permean los estudios sobre literacidad. Así, Kalman y Street (2000, p.21) mencionan que "al estudiar la cultura escrita tenemos que entenderla siempre vista y ubicada en contexto y en la práctica social", esto debido a que se trata de una interacción social con lo histórico, político, educativo y cultural en el cual se desarrollan las prácticas de lectura. En efecto, el hecho de que cada uno de los actores educativos interactúen en un contexto escolar implica la ejecución y participación constante en eventos comunicativos que no solo deban referirse a la mera actividad alfabetizadora, sino trascender hacia lecturas más profundas de la realidad. En el siguiente capítulo comentaremos la relación que existe

entre esta conceptualización y lo que hoy se conoce como alfabetización en el mundo de las tecnologías de información y comunicación, principalmente en los países desarrollados.

Como hemos visto, el tránsito de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura han tenido etapas de desarrollo en las que cada una ha respondido a demandas sociales y contextuales diferentes y diversas. Particularmente es claro que en terreno educativo ha debido transitarse desde una mirada centrada en la gramática hacia una más cercana a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Así lo manifiestan las investigaciones recientes sobre el tema. Dicho cambio plantea diversas implicaciones que van más allá de las meras adecuaciones curriculares ya que llevan hacia cambios conceptuales más profundos sobre lo que implica hoy leer y escribir hoy, en entornos y contextos mediados por nuevas tecnologías que implican el uso de diversos tipos de texto que no se habían utilizado a finales del siglo pasado; sin contar con nuevas generaciones de estudiantes cuyas características son también diferentes en términos de habilidades y contextos.

En el siguiente capítulo incorporamos elementos relacionados con las características de los maestros de secundaria y su relación con el tema de la literacidad. Asimismo, se abordan aspectos del contexto internacional y nacional en este último tema toda vez que, el discurso internacional en América Latina refiere una utilización generalizada del término literacidad, así como las conceptualizaciones que de éste derivan. El propósito del siguiente capítulo es develar que en los discursos internacionales el concepto de literacidad lleva ya algunos años en el escenario educativo y de cómo en nuestro país su incorporación ha comenzado a tener un lugar, mismo que se ha visto reflejado en los trabajos de investigación de la última década.

CAPÍTULO II

LITERACIDAD Y DOCENTES DE SECUNDARIA

En este capítulo se realiza una revisión que va en tres sentidos. En el primero se realiza un recorrido desde las instancias internacionales hasta llegar al ámbito nacional para identificar las características que traen consigo los fenómenos globales en relación con el desarrollo de la literacidad. Las exigencias de los organismos encargados de promover y financiar la educación a nivel internacional permiten asumir que cada vez con mayor fuerza se exige que las naciones promuevan que las nuevas generaciones se integren a una nueva cultura en la que el manejo de nuevos lenguajes relacionados con los desarrollos tecnológicos les permita comprender mejor sus entornos y tiendan hacia el logro de aprendizajes más sólidos. En el segundo se pone de manifiesto la realidad de la literacidad como un concepto cuya integración aún se encuentra en construcción en el contexto educativo mexicano, toda vez que no se ha integrado en el discurso de la educación básica mexicana. El tercer sentido se refiere a los maestros en el contexto de la educación secundaria actual, reconociendo a la escuela como un escenario que se ha visto modificado a lo largo de las dos últimas décadas y unos actores para quienes existen nuevas exigencias a partir de los procesos de reforma.

2.1 Literacidad como concepto global

La conceptualización que ya desde hace más de dos décadas viene manejando la UNESCO en torno al proceso de comprensión e interpretación textual proviene de la semiótica. Para esta instancia de educación a nivel global, y para la OREALC a nivel regional, el proceso de interpretación se evidencia cuando el lector produce elementos interpretantes de dicho texto, considerando como elementos interpretantes aquellos nuevos signos verbales como los resúmenes, los comentarios críticos; así como los no verbales como las ilustraciones, los gráficos, las imágenes, etc.

La propia UNESCO manifestó desde hace tiempo, que la lectura puede definirse como:

> …un proceso semiótico en el que entran en diálogo los saberes del lector y los saberes del texto; los códigos desde los cuales lee el sujeto y los códigos desde los cuales el texto prevé sus lecturas (…) En este intercambio de saberes conocidos y por saber, regulados por el Lenguaje, es como el lector va construyendo hipótesis de lectura acerca de lo que puede decir el texto (…) el proceso de lectura actúa como un abanico de posibilidades interpretativas que demanda al estudiante poner en juego múltiples estrategias propias del pensamiento de alto nivel para construir y/o develar el significado del texto (…) el lector, a medida que avanza en el proceso de lectura tiene una exigencia de selección de saberes que van desde los más cercanos e inmediatos a su mundo, hasta los conceptuales y específicos de un *metalenguaje*. (UNESCO, 2001, pp.17-18).

Más adelante, en el año 2003, Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO, al referirse a la importancia del lenguaje y el acceso a la alfabetización, señalaba en el prefacio de la publicación de la organización que:

> La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir – se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización –el uso de la comunicación escrita– encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado –pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy. (UNESCO, 2003, p.1)

Esta declaración resulta muy valiosa ya que desde hace más de una década se viene visualizando que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua debe circunscribirse más que al mero acto de lectura y escritura de textos escritos. Estamos asistiendo a un cambio conceptual en las miradas hacia la enseñanza del lenguaje desde perspectivas de carácter social y cultural. En este contexto, para el año 2009, la UNESCO a través de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (CREFAL), llevó a efecto el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* titulado *Aportes para la enseñanza de la Lectura* (UNESCO-OREALC, 2009). En éste, una parte fundamental fue aportada por las respuestas que los docentes de los estudiantes evaluados produjeron por medio de cuestionarios sobre la organización del tiempo de enseñanza, los recursos educativos con los que cuentan, las expectativas que tienen de sus alumnos, el tipo de actividades que realizan y las estrategias que utilizan para evaluar. De la misma forma esta instancia aportó los elementos, que desde diversas perspectivas debían considerarse para la enseñanza de la lectura. En este sentido el informe hace referencia, entre otras, a la teoría de Van Dijk y Kinstch (1983) sobre niveles de lectura.

Para 2011, el *Informe Regional sobre Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2011), puso de manifiesto los desafíos pendientes en educación para la región latinoamericana. Entre ellos destacan dos que particularmente se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad: por un lado, el logro de la primaria universal y por otro la capacidad de respuesta a las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. Para 2013-2014, el informe de seguimiento de Educación para Todos (EPT) aportó como datos de mayor trascendencia, la urgente necesidad de mejorar la calidad de lo que se ofrece en las escuelas a través de mejores apoyos para los docentes con la finalidad de acabar con la crisis del aprendizaje. Asimismo, se afirma que se debe hacer de la calidad el objetivo estratégico de mayor relevancia en los planes de educación. De igual manera, el capítulo 6 de este documento describe cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes: atraer a los mejores docentes, mejorar la formación docente, disponer de docentes donde más se necesitan y ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes.

Por su parte la OEI proyectó una reunión en El Salvador, en la que los ministros encargados de la educación en los países miembros firmaron un compromiso titulado *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010). En esta planeación, a partir de 2010, año del bicentenario de libertad para varios países hispanos se dispuso a plantear metas específicas para el año 2021, fecha en la que también varios países (Panamá, Perú, Bolivia, entre otros) conmemoran el bicentenario de su independencia. En el terreno de la meta relacionada con la necesidad de ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática, los avances no resultaron ser alentadores ya que, como se punta en este documento,

> Las evaluaciones internacionales han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas, en ámbitos como las matemáticas y la comprensión lectora, es notable. La información más reciente sobre los resultados logrados por los países de la región procede de dos estudios: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2002, promovido por la OCDE, y el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2007 de la IEA. (OEI, 2008, p.135)

En este mismo sentido, dos de los factores en lo que se pone especial énfasis por parte de este organismo en el plano curricular es el acceso de los estudiantes a la cultura escrita, así como el uso de las tecnologías de información y comunicación para la realización de tareas de aprendizaje. Como puede verse, una vez más el acceso a la cultura escrita constituye una prioridad que prácticamente aparece en todos los documentos como una prioridad de los sistemas educativos en Hispanoamérica.

En el año 2010, la OCDE identificó como uno de los problemas más serios el hecho de que muchos estudiantes de los países miembros tienen dificultades con la lectura y corren el riesgo de dejar la escuela sin haber adquirido las aptitudes básicas para trabajar y vivir en el siglo XXI. De manera significativa, hay grandes diferencias entre los países miembros. Para este organismo la capacidad lectora requiere el conocimiento de las palabras, la habilidad para decodificar el texto escrito y el conocimiento de las estructuras gramaticales. Sin embargo, la formación implica mucho más que el dominio de conjuntos de conocimientos. Implica también la comprensión de los métodos, los procesos y las limitaciones de un área, así como la capacidad para utilizar el conocimiento, la comprensión y las destrezas en contextos cotidianos. Así desde el inicio del siglo XXI, la OCDE (2010, p.25) señaló que "la capacidad lectora no es simplemente lectura, sino la capacidad de utilizar lo impreso para fines sociales y personales. Es una destreza funcional en cuanto que requiere la aplicación de diversas destrezas en situaciones cotidianas habituales".

La capacidad lectora tal como se define hoy incluye una comprensión de los contextos en los que se crean los textos escritos, así como la capacidad para utilizar esta comprensión contextual para interpretar y razonar sobre los textos. Las definiciones modernas reconocen también que la lectura juega un papel crucial en la facilitación de la participación en una amplia diversidad de contextos sociales. En la definición del proyecto OCDE/PISA,

> … 'participar' incluye la implicación social, cultural y política. La participación puede incluir una posición crítica, un paso hacia la liberación personal, la emancipación y el fortalecimiento. El término 'sociedad' incluye tanto la vida económica y política como la social y cultural. Asimismo, se incluye la habilidad para leer diversos materiales escolares y materiales de lectura no escolares, incluyendo la lectura para el uso personal (cartas personales, ficción, biografías, etc.); el uso público

> (documentos oficiales, información pública, etc.); el empleo; y la educación (libros de texto, etc.). (OCDE, 2010, p.27)

Como puede notarse, las definiciones de lectura y de competencia lectora han cambiado a lo largo del tiempo paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. La alfabetización ya no es considerada simplemente como la capacidad para leer y escribir. Se la considera más bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida. Una vez más, como se ha venido comentando, la OCDE (2000), ya había manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes, y señala que el concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (lo que solo sería alfabetización). En este sentido, señala que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como la construcción social del significado.

Es así como en medio de este contexto en el año dos mil se creó el Programa Internacional para la Evaluación de los Resultados de los Alumnos (PISA), como un nuevo compromiso por parte de los gobiernos de los países miembros de la OCDE para establecer un seguimiento regular de los resultados de los sistemas educativos en cuanto al rendimiento de los alumnos, dentro de un marco internacional común. Este proyecto pretende proporcionar una nueva base para el diálogo político y la colaboración en cuanto a la definición y operacionalización de los objetivos educativos -de un modo innovador que refleje las opiniones sobre las destrezas relevantes para la vida adulta-. El proyecto PISA proporciona datos útiles para el establecimiento de estándares y para la evaluación, así como una mayor comprensión sobre el conglomerado de factores que contribuyen al desarrollo de las competencias y sobre cómo estos factores operan de modo similar o diferente en los distintos países, generando un entendimiento más profundo de las causas y consecuencias de las lagunas detectadas en las destrezas.

Con base en lo anterior, y en referencia a las Metas 2021 (OEI, 2010), el Plan de estudios 2011 planteó generalizar como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que actualmente muestra el nivel 3 (ver cuadro 1.1) del programa OCDE-PISA (2010).

Cuadro2.1 Niveles de desempeño de la prueba PISA en Comprensión lectora

Nivel 3 de desempeño pisa. Comprensión lectora
• Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto. • Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto. • Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales. • Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información. • Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada.

Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2010)

Cuadro 2.1

La definición de PISA ha estado yendo más allá de la idea de que la competencia lectora signifique simplemente la capacidad de decodificar material escrito y de conseguir su comprensión literal. Así, el organismo afirma que:

> La lectura implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. La alfabetización, o formación lectora, implica la habilidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y la de las modernas sociedades complejas para utilizar la información escrita y así funcionar con eficiencia. (OCDE-PISA, 2013, p.31)

Más recientemente, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). En este documento, el cuarto objetivo se relaciona con el logro de una educación de calidad. En la meta 4.6 de dicho objetivo se señala la necesidad de garantizar que todos los jóvenes, y también un buen número de adultos, tengan las competencias de lectura, escritura y aritmética. En dicho documento se aclara el sentido de esta meta al mencionar que:

> Los principios, las estrategias y las acciones que articulan esta meta se sustentan en la concepción actual de la alfabetización como un continuo de niveles de competencia

> dentro de un contexto determinado que va más allá de la simple dicotomía entre "personas alfabetizadas" y "analfabetas". Por lo tanto, las acciones relacionadas con esta meta se orientan a garantizar que, de aquí a 2030, todos los jóvenes y adultos del planeta hayan alcanzado un nivel pertinente y reconocido de conocimientos funcionales en lectura, escritura y cálculo equivalentes al nivel que se obtiene una vez completada con éxito la enseñanza básica. (ONU, 2015, p.13).

Queda claro que la aspiración de que la población joven haya alcanzado un nivel pertinente de conocimientos funcionales de la lectura constituye una exigencia fundamental y nos lleva considerar el desarrollo de la literacidad una vez más. En adelante nos centramos en aclarar cuál es el estado que guarda el surgimiento de este concepto en nuestro país, no solo como término sino como idea en la que se ven involucradas percepciones, ideas y acciones que orientan el curso de lo que significa la lectura y la escritura en la actualidad. Para ello nos parece conveniente partir de la premisa de que se trata de un concepto que aun se encuentra en vías de desarrollo en el contexto de la educación en México y que, sin duda, requiere ser abordado con mayor detenimiento.

2.2 Literacidad: un concepto en construcción en el discurso educativo.

Aunque no se trata de un concepto nuevo, el uso del término literacidad ha sido poco utilizado en las aulas de la educación básica mexicana, aunque paradójicamente sea la escuela el espacio donde seguramente podría consolidarse su construcción. La puesta en escena de este término se dio a raíz de los trabajos en lengua anglosajona de Street (1984), Barton y Hamilton (1990), Gee (1990), Kress (1997), Luke (2003), y otros. En idioma castellano han sido relevantes los trabajos de Cassany (1995), Ferreiro (1997), Kalman (1999), Lomas (1999), Ames (2002) Braslavsky (2003) y Zavala (2008), entre otros. En realidad, el origen del uso del término en idioma castellano se dio con la publicación de un trabajo de Kato (1986) quien comenzó a utilizarlo en lengua portuguesa para referirse de manera general a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicolingüística.

En esta parte es necesario aclarar que el término literacidad proviene un concepto anglosajón (*literacy*) que no es estático; más bien es un término dinámico, expansivo y restrictivo, claro y confuso, pero que de alguna forma nos ubica en el centro de las discusiones

relacionadas con la educación y la enseñanza del lenguaje en la escuela. Independientemente de los usos que otorguemos al mismo con base en los contextos, se aplica a las situaciones, los grupos sociales o a las personas. Se aplica también a lo que se aprende, a lo que debe enseñarse o a aquello que debería promoverse desde las instituciones encargadas de brindar educación entendida como un derecho humano. Así, Braslavsky (2003), afirma sobre el término *literacy* que se trata de:

> …una de esas clases de términos autopositivos, como 'libertad', 'justicia', 'felicidad', que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición" (Braslavsky, 2003, p.3).

Esta aplicación o utilización del término es relativa para los países hispanoamericanos debido a que en gran medida en la mayor parte de los mismos aún persiste de manera importante el serio problema de alfabetización (acceso inicial al código), por lo que desde esta perspectiva la acepción se relaciona a aquellas personas que aún no saben leer y escribir; mientras que para los países que ya han superado este problema o que se encuentran cerca de conseguirlo, no existe tal diferencia terminológica: el solo concepto *literacy* abarca todo lo relacionado con la lectura y la escritura. En las siguientes tres secciones se hace un recorrido cuyo fin permita comprender mejor el concepto, así como sus diversas acepciones y aplicaciones en el terreno educativo. Para ello nos basamos en el trabajo coordinado por Carrasco y López-Bonilla (2013) en el cual se refieren al lenguaje y su relación con la educación como tema de investigación en la última década.

2.2.1 Alfabetización

Debido a que el término literacidad, como hemos señalado, viene de una traducción del concepto *literacy* del idioma inglés, el cual hace referencia de manera indistinta a los términos castellanos alfabetización, cultura escrita y literacidad (Carrasco y López-Bonilla, 2013) es necesario partir entonces de la base de considerarlos como objetos de enseñanza en el terreno de la educación básica, independientemente de las características que cada uno presenta en

contextos determinados, en momentos distintos y en dimensiones diversas. De manera específica, como apunta Barriga y Viveros (2010), el término *alfabetización* fue utilizado por primera vez de manera oficial en los trabajos del Seminario Regional de Educación celebrado en la conferencia general de la UNESCO en 1948, aunque en ese contexto hacía referencia a la educación de personas adultas con el fin de poder estar en condiciones de ejercer sus derechos en el ámbito político, ciudadano y laboral.

Kalman (2008) revisa el manejo político del tema de la alfabetización, desde el punto de vista del modelo autónomo y puntualiza algunos mitos entre los que destaca la suposición de que por sí sola la alfabetización implica democracia y crea bienestar económico. Al respecto Ferreiro (2006) comenta que en nuestra lengua este término alude principalmente a los procesos de decodificación de textos, mientras que para Kalman (2003b) el concepto de alfabetización en español alude a un manejo rudimentario de la lengua. Por otra parte, la mayor parte de la literatura que existe en torno a las investigaciones sobre la enseñanza inicial del lenguaje en la escuela mexicana se debe a Emilia Ferreiro. Para esta autora, la expresión alfabetización remite exactamente al proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Al respecto afirma que es común que consideremos que la enseñanza de la lectura y la escritura debe darse dentro del contexto escolar, aunque dicho proceso dé inicio antes de que el niño ingrese al ámbito escolar.

Emilia Ferreiro (2006) propone que sea superada la concepción de la escritura como un sistema de codificación y pensarlo más bien en términos de un sistema de representación ya que el aprendizaje consiste en construir un nuevo objeto de conocimiento y para ello se requiere reconstruir un objeto que en realidad fue socialmente construido. En efecto, en uno de los artículos publicado en francés por Emilia Ferreiro titulado *L'ecriture avant la lettre*, traducido al español como *La escritura antes de la letra* (Ferreiro, 2006a), la autora afirma que la representación escrita del lenguaje ha sido considerada como una adquisición escolar, aunque las investigaciones psicogenéticas (corriente a la que se adscribe) han identificado que los inicios del conocimiento de la lectura y la escritura se dan antes del inicio de la escolarización. En este sentido, el propio título del libro llega a perder significación toda vez que, como se señala en el propio documento en español, la traducción resta sentido a la frase

avant *la lettre,* ya que significa ‘antes del estado definitivo’ o ‘antes de su completo desarrollo’.

Retomando el término alfabetización, Braslavsky (2003) afirma que esta palabra surgió a finales del siglo XIX y que su uso se ha generalizado en tiempos recientes y se emplea también en un sentido metafórico en diversas expresiones. La autora comenta que es posible conceder que la escritura terminó su propia expansión, aunque inacabada, en la cultura de la modernidad y que las nuevas tecnologías de la comunicación tienen ahora su hegemonía en la cultura de la era electrónica. Por lo tanto, no es de extrañar que se cuestione

> …la hegemonía que ha tenido la alfabetización por medio de la escritura impresa en la escuela, que en épocas remotas nació para ponerse al servicio de la cultura escrita (…) hoy esas tecnologías producen cambios culturales tan profundos que ponen en duda el futuro de la escuela misma y del maestro. (Braslavsky, 2003, pp. 3-4).

Los trabajos de Paulo Freire, cuyas ideas han sido llevadas a la práctica en muchas campañas de alfabetización de jóvenes y adultos en varios países de habla hispana incluido México, constituye la mayor relevancia en los trabajos en este tema. Ferreiro (1997) afirma que la obra de Paulo Freire ubicó a América Latina en el escenario de la alfabetización de manera definitiva ya que a partir de su obra pudo descubrirse que existía un pensamiento latinoamericano sobre la alfabetización. De este modo, el aprendizaje de la lectoescritura significa más que solo aprender a usar este objeto cultural (la lectoescritura) de manera apropiada ya que se trata de un objeto de conocimiento que, en realidad, no puede ser observado sino en la práctica. Esta autora comenta que no es adecuado separar las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Al respecto afirma que la conceptualización del acto de leer es más compleja que la de la escritura ya que no deja un rastro observable.

2.2.2 Cultura escrita

En relación con el concepto de cultura escrita, Hernández (2008), afirma que en su experiencia como diseñador de materiales para la enseñanza del español en telesecundarias en México tuvo

que enfrentar un conflicto permanente con las autoridades educativas por su rechazo a aceptar una definición que fuera más amplia y crítica acerca de la alfabetización y la enseñanza del lenguaje, toda vez que buscaba la comprensión de los textos y promovía que los estudiantes pensaran en la significación que esos textos pudieran tener en sus vidas.

Por su parte Kalman (2003b), sostiene que desde finales de los años setenta surgió el interés por investigar sobre los usos de la lectura y la escritura en diversos contextos a partir de dos escuelas de pensamiento: la primera desde la perspectiva de Paulo Freire quien aseguró que la lectura no es un ejercicio de descifrar letras sino de leer el mundo, es decir; cómo los textos se insertan en la vida cotidiana. La segunda es una mirada desde la perspectiva de la antropología y que parte de la idea de que las formas comunicativas y simbólicas que usamos de manera cotidiana no son universales y que más bien son prácticas situadas culturalmente. De hecho, desde finales del siglo XX Barton (1994) afirmó que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen de forma determinante sobre el uso que le damos a la lectura y a la escritura, así como en nuestras expectativas y las formas en que se enseña en las escuelas. De igual manera Kalman (2008), se refirió a la cultura escrita como una práctica ideológica en el sentido de que al ser una práctica social no es neutral lo cual significa que se trata de una epistemología construida socialmente. La cultura escrita siempre será discutida, tanto en sus prácticas como en sus significados y siempre las versiones serán de tipo ideológico cuyas raíces incorporan un visón del mundo que busca imponerse socialmente y hacer que dicha cultura escrita domine y que, de alguna manera, margine a los demás, poniéndose de manifiesto relaciones de poder relacionadas con este tema.

2.2.3 Literacidad

El término literacidad se refiere, como apuntan Carrasco y López-Bonilla (2013, p.28), "…a todo lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben, entendida como una práctica social y situada". Por su parte Cassany (2006) afirma que la literacidad en términos generales se refiere a:

> …aquellas capacidades de razonamiento del ser humano asociadas a la escritura y a la lectura. Esto implica poseer competencias en el uso del código escrito, en el reconocimiento de géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer identidades y prácticas de poder por medio del discurso. (Cassany, 2006, p.39)

Este autor coincide en que el uso de este término implica la utilización de otros conceptos que hacen referencia al mismo fenómeno tales como alfabetización, cultura escrita, literacia, escrituralidad o literalidad, aunque todos se relacionen con el término de literacy. Este autor afirma que la propuesta de utilizar el término literacidad en español ha comenzado a generalizarse en América y en general en todo el mundo de habla hispana. En este sentido el término literacidad permite la formación de otros derivados como multiliteracidad o biliteracidad, no obstante que en estos casos ya no pueda tener un adjetivo.

La literacidad y los constructos derivados involucran evidentemente formas de ver a la sociedad, de afrontarla, de asumirla; formas en las que leemos el mundo y las consecuencias que ello trae consigo, lo cual fundamentalmente trasciende conceptos específicos como el de las competencias, por ejemplo. En relación con las temáticas relacionadas con estudios etnográficos Kalman (2002, 2003) aborda las diferencias entre el termino literacy y el termino alfabetización. En este sentido el primero se relaciona con los usos de la lengua escrita, lo que significan y las prácticas de lectura y escritura; y el segundo se refiere a usos más elementales de la lengua escrita.

Una de las contribuciones de mayor relevancia en la construcción conceptual de la literacidad es la que aporta Gee (2000) quien se refiere al cambio hacia la perspectiva social en los estudios sobre literacidad. Durante los años setenta y ochenta el concepto de literacidad comenzó a generalizarse en el ámbito anglosajón para referirse a algo más que solo leer y escribir, en relación con todo aquello que la gente hace para estar en condiciones de enfrentar las demandas de una sociedad cambiante. Esto implicó el conocimiento no únicamente de normas lingüísticas sino de la amplia gama de códigos creados por las sociedades. (Barton y Hamilton (2000) coinciden en que:

> La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en el pensamiento de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y

> no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal… (Barton y Hamilton, 2000, p.109)

Por su parte, Brian Street (1984), desde finales del siglo XX, llamó al modelo de orientación cognitiva de la lectura y la escritura como 'autónomo', para referirse a aquellas prácticas que se orientan hacia el conocimiento de la estructura de la lengua, sus normas, sus características morfológicas, sintácticas y gramaticales en general. Por otro lado, denominó modelo ideológico al uso de la lengua desde una mirada mucho más pragmática en la que la situación, la intención y el contexto entre otros, determinan el acto comunicativo visto como una práctica social.

2.3 Nuevos escenarios y nuevas exigencias

Puede decirse que, a partir de la segunda década del siglo XXI existe un parteaguas en la forma en que se había venido concibiendo lo que representa la educación básica en México. En agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial 592 por medio del cual se estableció la articulación de la educación básica. Dicho acuerdo integró los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Con este antecedente, en 2011 la Secretaría de Educación Pública reafirmó esta intencionalidad del nuevo currículo en lo referente a elevar la calidad de la educación en México. En este nuevo escenario los esfuerzos comenzaron a centrarse en dos aspectos. Por un lado, un discurso basado en la calidad centrada en la mejora y cuyo producto sería el Plan y los Programas de estudio de 2011. Por otra parte, la introducción de los Estándares Curriculares que permitieran llevar a efecto procesos de evaluación con base en los indicadores de desempeño de los estudiantes cuyo referente fueran los aprendizajes esperados planteados desde 2006. Es evidente que, a partir de 2011, se dieron cambios curriculares que hoy resultan fundamentales para entender este proceso de reforma.

Al respecto los cambios más significativos, desde el punto de vista del diseño curricular, se refieren a la inclusión de estándares curriculares, la inclusión de campos de

formación, la inclusión de competencias por campo de formación, y el fortalecimiento de los aprendizajes esperados de los programas de estudio 2006. En relación con el lenguaje y su enseñanza, en el programa 2011 se solicitó que los egresados de este nivel:

1) Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
2) Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.
3) Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
4) Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP, 2011, p.13).

Un aspecto más que trajo este nuevo escenario se relacionó con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2002, toda vez que comenzaron a diseñarse y aplicarse instrumentos para evaluar el aprendizajes de los estudiantes así como el desempeño de los maestros lo cual trajo como consecuencia nuevas exigencias para los maestros. La primera de ellas fue la prueba ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares) que administró directamente la Secretaría de Educación Pública. El segundo fue la aplicación de los EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), mismo fue administrado directamente por el INEE. En ambos casos se delegó la responsabilidad por los resultados de los estudiantes a los maestros.

En el caso de la prueba EXCALE, se identificaron debilidades relacionados con el hecho de que los resultados tuvieran poca visibilidad social y que además no se hubieran utilizado para la toma de decisiones en materia de política educativa. La fortaleza de la misma radicó en mejorar la validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados. Con base en los resultados obtenidos de dichos estudios, la prueba PLANEA pudo diseñarse con mayor rigor metodológico, así como para evitar aumentos exagerados e injustificados en las puntuaciones se encargó la aplicación de la prueba a personas externas a las escuelas evitando también las diferentes formas de dar las respuestas correctas a los alumnos así como la copia entre ellos. Lo anterior debido a que en muchos casos los propios docentes facilitaban a los estudiantes

las respuestas correctas durante la prueba ya que de sus resultados dependían directamente sus evaluaciones así como la posibilidad de recibir estímulos económicos.

Con la finalidad de obtener datos más confiables, los niveles de logro en el área de Lenguaje y Comunicación para 3° de secundaria permiten visualizar la gradación que se hace de los requerimientos, mismos que van desde la identificación de definiciones, la identificación de la trama, hasta la interpretación y la reseña. Evidentemente estas actividades cognitivas implican la necesidad de que el sustentante ponga en juego no solo sus conocimientos, sino también elementos contextuales contenidos en la propia lectura. Lo anterior se muestra en el Cuadro 2.2 mediante los niveles de logro.

Cuadro 2.2 Niveles de logro en Lenguaje y Comunicación. INEE (2015a)

Nivel IV	Adaptan atributos biográficos hacia una obra de teatro y seleccionan información relevante en un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria. Identifican secuencias argumentativas y valoran sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. Analizan la función de los pronombres en un texto.
Nivel III	Interpretan hechos, identifican valores y comparan el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos; reconocen las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos, el ambiente y el contexto social en el que se desarrolla una obra teatral. Comparan géneros periodísticos y reconocen el tema en un artículo de divulgación científica. Comprenden el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.
Nivel II	Reconocen la trama y el conflicto en un cuento e interpretan el lenguaje figurado de un poema. Organizan información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta e identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos.
Nivel I	Identifican definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; comprenden el tema de un ensayo e identifican la rima en un diálogo teatral.

Fuente: SEP. (2015a). *Resultados Nacionales 2015*. México: INEE
Cuadro 2.2

En lo referente a los maestros encargados de formar a las generaciones de jóvenes en edad escolar, el INEE publicó en 2015 un documento titulado *Los docentes en México*. En éste se presenta un reporte estadístico sobre las condiciones de los maestros en varios aspectos como la distribución por sexo, edad, escolaridad y antigüedad en el servicio. Estos datos, que sirven claramente como elemento de análisis, son utilizables también para llevar a efecto correlaciones cuando se hacen estudios comparativos con los resultados de sus estudiantes.

Por ejemplo, en educación secundaria la presencia femenina es superior a la de los varones tanto en el ámbito público como en el privado, exceptuando las escuelas comunitarias y para trabajadores. En cuanto a la edad, la planta docente de escuelas secundarias generales es un poco más joven que la de las secundarias técnicas o las telesecundarias. En el tema de la escolaridad de los docentes los datos son relevantes si tomamos en cuenta que el interés de INEE es conocer:

> …cuántos de ellos hipotéticamente cuentan con el dominio de conocimientos y habilidades didácticas para el ejercicio de su profesión. Además, el análisis de los patrones de escolaridad por rangos de edad permite apreciar, de forma general, las políticas de formación inicial de los docentes, así como la flexibilidad para omitir los requisitos académicos de ingreso a la profesión, seguidos por las autoridades educativas a lo largo del tiempo. Adicionalmente estas distribuciones son útiles para señalar las necesidades de formación continua de los docentes novatos y de aquellos con experiencia intermedia. (INEE, 2015b, p.39).

Es necesario señalar que, en México, durante el período acelerado de crecimiento de los niveles en Educación Básica, el Sistema Educativo Nacional se vio en la necesidad de habilitar como docentes a personas que en su momento no cubrían con los perfiles académicos ni profesionales necesarios para cubrir dichas plazas. El problema fue mayor en preescolar y en primaria. En el caso de educación secundaria y de media superior el inconveniente fue relativamente menor ya que tradicionalmente habían participado en labores docentes profesionales provenientes de otras disciplinas, aunque con carencias de una formación pedagógica sólida.

Como apunta el INEE, en el Censo aplicado en 2004 para la realización de la RIEB 2006 (Ver cuadro 2.3), la cuarta parte de los docentes de educación secundaria eran profesionistas no normalistas. En el caso del Estado de Puebla, específicamente, se estima que alrededor de 17’000 docentes de Educación Básica no cuentan con un título de licenciatura debido a alguna de las circunstancias descritas (Subsecretaría de Planeación. Dirección de Estadística. SEP-Puebla; febrero 2016).

Cuadro 2.3 Tipo de contratación del personal docente. Datos nacionales. (INEE, 2015b)

Número de entidades	Mecanismos de contratación
8	Aplican examen de ingreso al servicio de manera sistemática
	El examen es el mecanismo principal para obtener la plaza
	100% de las plazas de nueva creación y de las plazas por incidencia se otorgan en 5 y 4 entidades respectivamente, a través de concurso de oposición
	En 3 entidades 50% de estas plazas se otorgan por concurso; la asignación del 50% restante es decidida por el SNTE
5	Aplican pruebas sólo para algunas modalidades y servicios educativos
19	No aplican ningún proceso de evaluación

Fuente: INEE. (2015b) *Los Docentes en México*. México: SEP
Cuadro 2.3

Por otro lado, el papel protagónico que ha venido desempeñando el INEE a raíz del proceso de reforma de la educación básica es fundamental para comprender mejor estos procesos. Desde su creación en el año 2002 este instituto operó de agosto de 2002 a mayo de 2012 como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. A partir de 2013, el INEE se convirtió en Organismo Público Autónomo (Diario Oficial de la Federación. Febrero 26, 2013, México; DF). La idea fundamental que subyace a esta transformación se relacionó con la tarea de evaluar la calidad educativa, el desempeño de los actores educativos y los resultados del Sistema Educativo Nacional, desde el nivel preescolar hasta la Educación Media Superior. En este contexto, durante la última década el INEE ha venido publicando los resultados de numerosos estudios sobre las condiciones que privan en la educación básica y media superior en México, los resultados que se han venido obteniendo, la educación indígena, el gasto público invertido y las perspectivas hacia futuro que se esperan, la atención a la diversidad, la evaluación en el aula, entre otros.

Con base en lo anterior, durante la última década el INEE utilizó dos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media superior en

México. El primero fue la prueba ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares) que administró directamente la Secretaría de Educación Pública. El segundo fue la aplicación de los EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), mismo que ya fue administrado por el INEE. En efecto, la SEP y el INEE llevaron a efecto estudios para identificar las debilidades de ambas pruebas anteriores y para mantener las fortalezas de dichas pruebas. Al respecto, ambas instituciones, identificaron como principales debilidades en la Prueba ENLACE que su aplicación era excesiva ya que se aplicaba en muchos grados y cada año. También que podía controlar el patrón de copia, pero no podía descartar resultados no confiables.

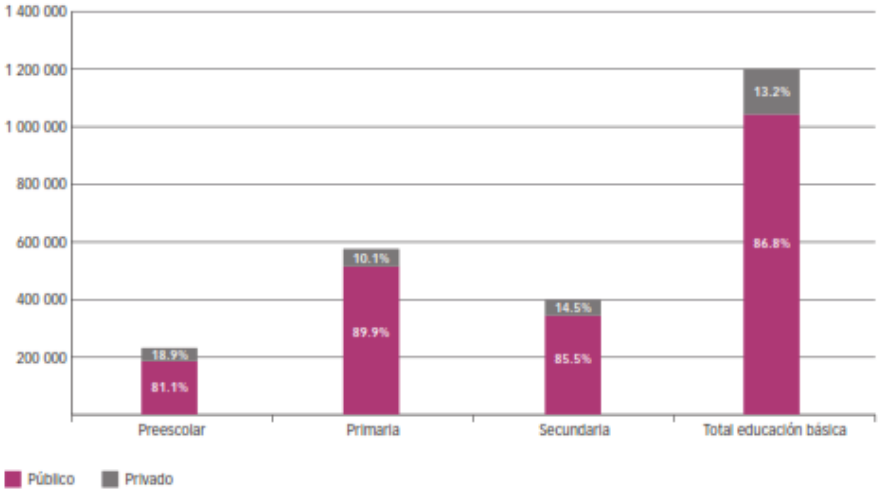
En este sentido la prueba provocó que los docentes dedicaran mucho tiempo del trabajo en las aulas para preparar a sus estudiantes para enfrentar la prueba, utilizando el tiempo que en realidad debían dedicar al Plan de estudios. Además, los resultados provocaron que las escuelas establecieran un ranking de instituciones, que se dieran incentivos económicos a los docentes de dichos alumnos con base en los resultados de éstos y que se inflaran los resultados. La fortaleza de ésta fue la gran visibilidad social que logró al atraer la mirada de la sociedad civil y de las autoridades educativas.

Estos nuevos escenarios, que redundaron en nuevas exigencias para los docentes encargados de enseñar lenguaje en las aulas de educación secundaria, representaron desde entonces un nuevo reto. Por ejemplo, los docentes encargados de enseñar literacidad en educación secundaria atienden materias diversas, llegándose a considerar que al encargado de la materia de español es al que corresponde asumir la difícil tarea de enseñar lectura y escritura, como si el resto de los otros maestros no utilizara ambas herramientas en el desempeño de su quehacer educativo. Lo anterior no es un tema de importancia menor, ya que se trata de materias que generalmente se encuentran desarticuladas en las prácticas cotidianas. Es por lo anterior que se hace necesario dar una mirada a la situación que guardan los docentes en México.

Oro aspecto del tema se relaciona con los porcentajes de docentes que laboran en el sector público y privado, la diferencia es notable considerando que se trata de dos contextos que en muchas ocasiones difieren tanto en forma como en fondo. Las estadísticas oficiales

señalan que prácticamente ocho de cada diez docentes de secundaria en México laboran en el sector público. Si consideramos que los programas educativos son de carácter nacional y que los materiales de estudio, así como aquellos de apoyo son distribuidos de manera general, sin hacer la distinción entre escuelas de origen público o privado, nos encontramos con un amplio abanico de escuelas y docentes que, si bien 'manejan' los mismos contenidos, éstos son abordados de formas diferentes, por personas diferentes y con recursos y herramientas también muy diferentes. En esta parte el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación juega un papel muy importante ya que por muchos años tuvo un papel protagónico en las decisiones en materia educativa en México, no solo en aspectos laborales sino en el mismo desarrollo curricular. En la Gráfica 2.1se ilustra la distribución de maestros con base en el tipo de sostenimiento.

Gráfica 2.1 Distribución de docentes de educación básica por tipo de sostenimiento. INEE

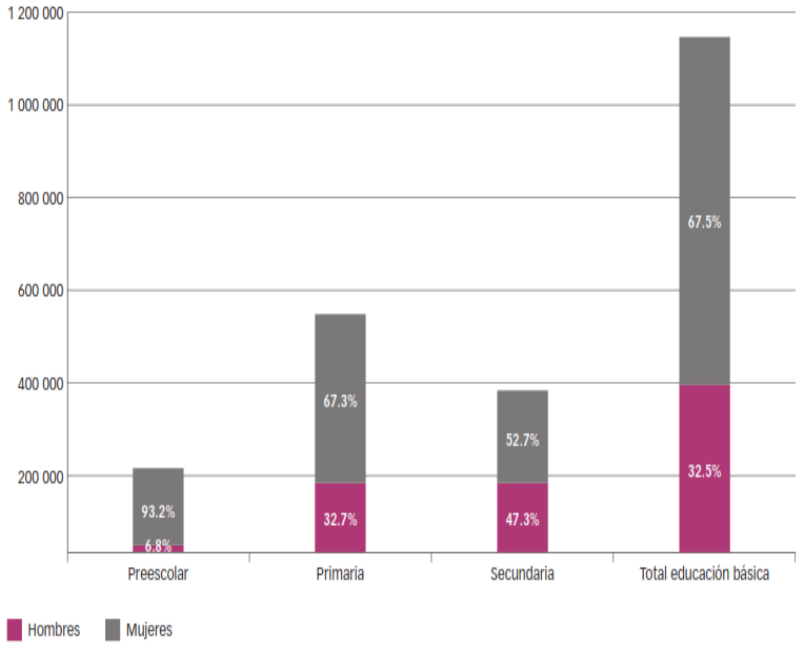


Gráfica 2.1

Fuente: INEE (2014). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: SEP

En cuanto a la distribución por sexo, en el sistema educativo mexicano, las mujeres predominan en el nivel de secundaria, así como en el resto de los niveles, como se muestra en el Gráfica 2.2.

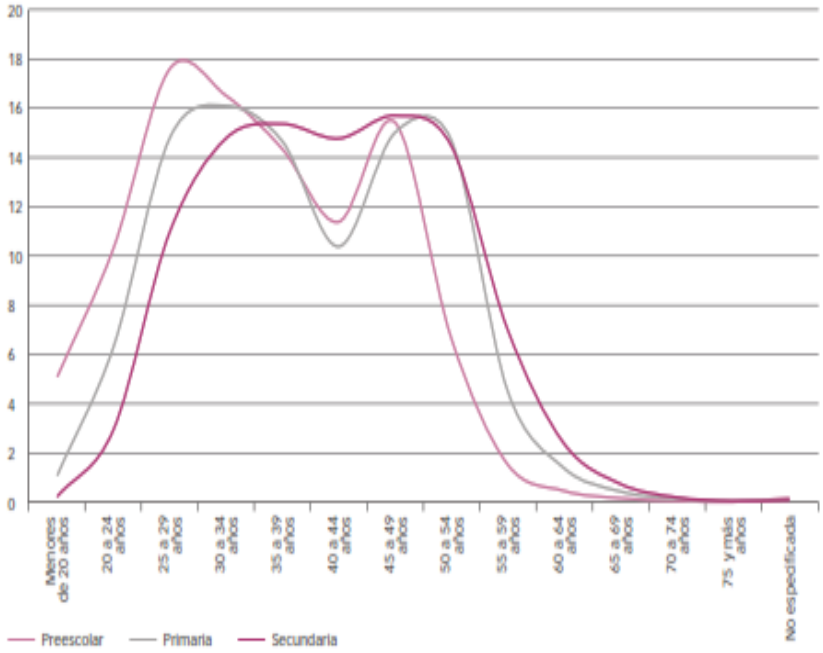
Gráfica 2.2 Distribución de docentes de educación básica por sexo. INEE



Gráfica 2.2
Fuente: INEE (2014). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: SEP

En relación con las edades de los docentes de educación secundaria encontramos que sus edades oscilan entre los 25 y los 50 años. Actualmente los números han aumentado en debido a las jubilaciones masivas que comenzaron a darse a partir del año 2013 cuando las evaluaciones por parte del INEE comenzaron a efectuarse de manera sistemática. En este sentido la tendencia es que la planta docente del sistema educativo nacional ha comenzado a renovarse de manera significativa. En el caso de las escuelas secundarias que formaron parte de este estudio, el fenómeno es similar al que se presenta a nivel nacional, principalmente por la llegada de docentes de nuevo ingreso quienes luego de presentar el examen de oposición correspondiente pudieron ingresar a cubrir grupos por un lapso de dos años continuos antes de ser evaluados por la instancia oficial por medio del llamado examen de permanencia. En la Gráfica 2.3 se visualizan estos porcentajes.

Gráfica 2.3 Distribución de docentes de educación básica por rangos de edad. INEE



Gráfica 2.3
Fuente: INEE (2014). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: SEP

Otro aspecto que describe a los docentes de secundaria se relaciona con su capital profesional. Considerando dentro del mismo el factor escolaridad, el promedio en este sector por parte de los docentes de educación secundaria se muestra en el Cuadro 2.4. En este caso los datos revelan también que los docentes que laboran en educación secundaria y que forman parte del segmento de maestros de mayor edad, no siempre cuentan con estudios terminados. Otro rasgo que se puede identificar es que los docentes de secundaria no necesariamente estudiaron para desempeñarse laboralmente en este nivel, ya que provienen de diversas licenciaturas, terminadas o truncas. Asimismo, queda al descubierto que la Normal Superior sigue siendo la institución de la que más docentes egresan para atender grupos en secundaria, por debajo de aquellos que egresaron de diversas licenciaturas cursadas en la universidad y no en la Escuela Normal.

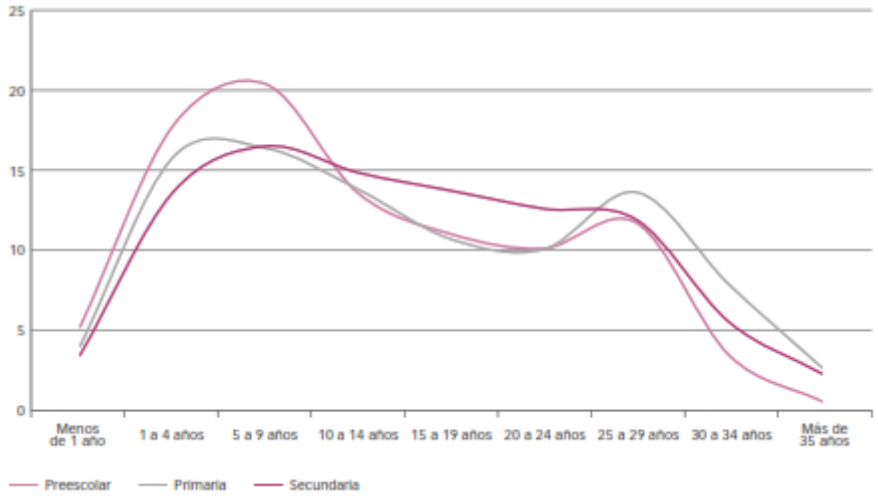
Cuadro 2.4 Distribución de grupos de edad y grado de estudios. SEP.

Nivel educativo	Grupo de edad	Total[2]	Máximo bachillerato	Normal o licenciatura incompleta	Normal preescolar terminada	Normal primaria terminada	Normal superior terminada	Licenciatura terminada	Posgrado
Preescolar	Menor de 40 años	116 262	9 857	364	9 103	201	5 680	66 284	11 829
		100.0	8.5	0.3	7.8	0.2	4.9	57.0	10.2
	40 a 54 años	71 574	5 089	249	14 314	2 823	3 871	31 748	5 272
		100.0	7.1	0.3	20.0	3.9	5.4	44.4	7.4
	55 y más años	4 741	770	21	1 203	454	237	1 340	161
		100.0	16.2	0.4	25.4	9.6	5.0	28.3	3.4
	Total[2]	192 807	15 748	635	24 645	3 485	9 802	99 469	17 274
		100.0	8.2	0.3	12.8	1.8	5.1	51.6	9.0
Primaria	Menor de 40 años	255 627	7 296	568	1 588	12 054	16 893	159 106	31 123
		100.0	2.9	0.2	0.6	4.7	6.6	62.2	12.2
	40 a 54 años	202 950	5 529	622	1 200	55 929	21 009	82 398	15 747
		100.0	2.7	0.3	0.6	27.6	10.4	40.6	7.8
	55 y más años	33 101	1 162	166	190	13 784	5 331	7 555	1 387
		100.0	3.5	0.5	0.6	41.6	16.1	22.8	4.2
	Total[2]	492 042	14 028	1 363	2 988	81 817	43 264	249 228	48 274
		100.0	2.9	0.3	0.6	16.6	8.8	50.7	9.8
Secundaria	Menor de 40 años	152 317	6 611	176	190	358	35 580	68 868	27 524
		100.0	4.3	0.1	0.1	0.2	23.4	45.2	18.1
	40 a 54 años	158 638	12 553	248	187	1361	43 422	58 127	28 323
		100.0	7.9	0.2	0.1	0.9	27.4	36.6	17.9
	55 y más años	36 422	4 066	46	36	581	10 838	12 260	4 999
		100.0	11.2	0.1	0.1	1.6	29.8	33.7	13.7
	Total[2]	347 653	23 272	470	413	2 305	89 882	139 366	60 880
		100.0	6.7	0.1	0.1	0.7	25.9	40.1	17.5

Cuadro 2.4
Fuente: SEP-INEGI (2013). Datos del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica.

En cuanto a la antigüedad en el servicio, encontramos que los números muestran que predomina la tendencia de llegada de generaciones relativamente nuevas de maestros cuya antigüedad oscila entre los dos y los nueve años. como se muestra en el Gráfica 2.4

Gráfica 2.4 Años de antigüedad en el servicio de docentes de educación básica. INEE



Gráfica 2.4
Fuente: INEE (2014). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica. México: SEP

Un elemento más se encuentra la nueva realidad en la que se ha incorporado a los docentes en México: una instancia evaluadora de su desempeño y permanencia y que al mismo tiempo actúa como reguladora del acceso a la vida laboral de nuevo ingreso. Estos llamados concursos de oposición han representado espacios para la obtención de horas/clase que no resuelven la situación laboral de un docente de educación secundaria y que convierten su paso por la vida laboral en un camino difícil e inestable en el que se ven obligados a sobrevivir complementando su ingreso laborando en más de una institución escolar lo que devalúa en más de un sentido su profesión. Asimismo, estos concursos permiten el acceso a la vida laboral tanto de aspirantes egresados de escuelas normales como de universidades, lo que da como resultado una amplia gama de perfiles, unos mejor preparados en temas de atención a adolescentes y otros con mayores competencias en términos de conocimiento y manejo de contenidos.

A lo anterior habrá que agregar que, de acuerdo con los requerimientos de la institución escolar, es posible que la formación como especialistas, ya sea de normalistas o de universitarios, no garantice la atención de materias relacionadas con sus perfiles en los grupos que atenderán en la escuela al incorporarse al servicio. Como puede notarse, este nudo de realidad representa el espacio de construcción del habitus para un docente de educación secundaria, un ámbito educativo en el que el ingreso por examen de oposición representa la obtención de horas/clase a diferencia de la educación primaria en la que los concursantes obtienen nombramientos de jornada completa por lo que se verán exigidos por diversos factores.

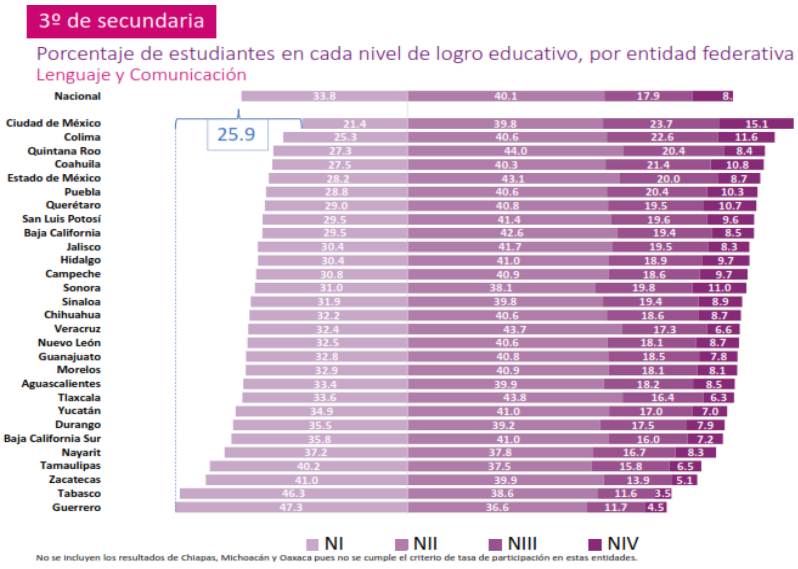
Por último, se encuentra el hilo relacionado con el estatus laboral, la seguridad en el terreno laboral, la asistencia y la defensa de dicho espacio. En este sentido la figura sindical que representó en su momento la llave de acceso a la vida laboral se encuentra cada vez más devaluada. Las fracciones sindicales locales, con sus respectivos señalamientos de corrupción y mostrando orientaciones más relacionadas con la vida política de partidos, ya no encarna de manera seria la defensa laboral de sus agremiados, lo que constituye una fuente de incertidumbre que aqueja tanto a las nuevas generaciones de docentes como a los docentes maduros o veteranos. En este sentido la obtención de servicios de seguridad social, así como

de prestaciones que en generaciones pasadas se encontraban garantizadas han dejado de ser estables para los docentes quienes perciben como amenaza las nuevas disposiciones de la autoridad educativa plasmadas en una ley de servicio profesional docente sin poder encontrar espacios para la protesta que en su momento el sindicato nacional o las fracciones estatales, defendieron de manera incondicional.

Como apuntamos antes, nos encontramos en una especie de encrucijada representada por nuevos contextos y espacios. Estos nuevos escenarios, vistos desde el avance en las comunicaciones, en las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como la llegada de nuevas generaciones de adolescentes a la escuela secundaria, implican nuevos retos para el ejercicio de las prácticas educativas de los docentes de este nivel. No se trata de un problema menor, en el que la solución se traduzca en la introducción de tecnologías a la enseñanza, sino de una concepción diferente de lo que significa hoy utilizar el lenguaje, de lo que significa enseñar español en las aulas de educación secundaria, de los requerimientos sociales en relación con el uso del lenguaje en prácticas sociales cada vez más amplias y en contextos globales. No se trata hoy de aprender a leer y escribir. Se trata de enseñar a leer y escribir con un 'para qué', en función de propósitos y finalidades específicas y situadas. Implica además enseñar español con un 'dónde', en un contexto de uso del lenguaje cuyo propósito es enseñar para la vida desde una mirada crítica y creativa (SEP, 2016) y con nuevos modos (que no únicamente son escritura de letras) y soportes claramente definidos que no se circunscriben al uso de papel.

Por último, incorporamos los resultados de la Prueba PLANEA (INEE, 2017) del área de Lenguaje y Comunicación en el estado de Puebla, cuyos resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes de educación secundaria alcanzaron el nivel dos en la medición, lo cual significa que éstos pueden identificar la estructura de un texto, ya sea literario o informativo, aunque en términos interpretativos su desarrollo aún require mejorar sustancialmente (Ver Gráfica 2.5)

Gráfica 2.5 Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo por entidad (INEE, 2018)



Gráfica 2.5
Fuente: INEE (2018). *Resultados Nacionales 2017*. México: SEP

En el siguiente capítulo se abordan las prácticas educativas y la literacidad como constituyentes de un eje articulador. En el mismo buscamos conceptualizar las prácticas educativas desde una mirada social cuyas finalidades se encuentran en función del estudiante y no del maestro, lo cual implica un cambio radical en relación con las prácticas tradicionales de educación. Además, abordamos el tema de la literacidad desde una mirada sociocultural con la intención de establecer no solo un campo específico de aplicación, sino de asumir las prácticas sociales de lenguaje como la unidad de análisis fundamental en los estudios de literacidad en la escuela.

CAPÍTULO III

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DE LITERACIDAD

En este capítulo se exploran dos temas fundamentales para este trabajo. En un primer orden de ideas se encuentran algunos elementos para comprender el fenómeno de las prácticas educativas. Es indispensable considerar que una práctica educativa implica más que una práctica pedagógica o que una práctica didáctica. En este sentido la amplitud conceptual se remite al hecho de que las prácticas pedagógicas o prácticas didácticas se circunscriben al aula mientras que una práctica educativa remite a una gama más amplia de factores contextuales que intervienen en la misma. Estos factores se relacionan con los maestros, sus perfiles, los estudiantes, el contexto escolar, institucional, sindical, laboral; elementos de la política educativa, las intenciones, la filosofía que subyace, etc.

Algunas de las voces que han abordado este tema (Carr, 1999; Zabala, 2000; Perrenoud, 2011, Hargreaves y Fullan, 2014), han centrado sus intereses en las relaciones sociales implícitas en un acto educativo, estudiando el fenómeno educativo desde la mirada de las personas tal y como interpretan la realidad que ellas mismos construyen socialmente. En el segundo tema se abordan los nuevos estudios de literacidad como la propuesta que mejor se ajusta a la enseñanza del lenguaje en la actualidad desde una mirada más cercana a lo social, a los contextos de uso y a las necesidades comunicativas de los estudiantes de educación secundaria. En este sentido consideramos a la lectura y a la escritura como prácticas sociales situadas que se llevan a efecto en contextos y fines específicos.

3.1 Prácticas educativas: contribuciones desde el paradigma fenomenológico

Las acciones humanas implicadas en un hecho educativo pueden ser estudiadas con el fin de identificar entramados que en ocasiones no resultan ser tan obvios. Así, desde la perspectiva relacionada con miradas que ponderan la acción humana como centro de atención podemos identificar elementos ocultos de la acción que sirven para llevar a cabo interpretaciones del acto educativo de manera más coherente. Al respecto Ricoeur (2002), afirmó que para llevar a

efecto el análisis de las acciones de una práctica es posible desagregar tales acciones diversas, ya que cada una de ellas tiene una lógica que las articula. Así, la práctica no es del todo observable, lo que vemos es lo que el sujeto hace y dice en un momento específico, lo que no se puede ver, es el conjunto de elementos subjetivos que el sujeto pone en juego como las intenciones, las creencias o saberes y los valores cuya naturaleza no es observable. El propio Ricoeur (2002) se refiere a tres etapas del proceso de práctica. La primera, a la que denomina descriptiva, plantea que en la misma se lleva a efecto el reconocimiento de las acciones en las que se está implicado. La segunda fase, que llama narrativa, corresponde a la toma de conciencia de la práctica en su totalidad. Finalmente, en la fase valorativa se llevan a efecto juicios de valor sobre sobre si las acciones que se efectúan cubren aspectos relacionados con las reglas propias de la profesión. Por su parte, Fierro y otros (2008) afirman que el saber desde la práctica es situado, tácito, espontáneo y automático. En este sentido se refieren a la praxis de tipo social que implica objetivos e intenciones y en las que se ponen en juego las percepciones, los significados y las acciones de los sujetos que forman parte de este proceso además de aspectos relacionados con la política y las normas institucionales que las autoridades definen en función del maestro.

En efecto, aquello que los docentes realizan en las aulas para enseñar literacidad tiene una amplia complejidad ya que se trata de aquellas actividades de interacción entre los que enseñan y los que aprenden, todo dentro de un contexto político, social, espacial, material, temporal y cultural con características propias. De hecho, para Viñao (1999), el detonante para hacer surgir lo que conocemos hoy como institución escolar fue la necesidad social de enseñar a leer y escribir. Por su parte, García Cabrero (2008), al referirse a la práctica educativa, menciona que debe abordarse desde tres dimensiones para su análisis, mismas que constituyen también importantes parámetros para evaluar las prácticas de los maestros. Estas dimensiones se relacionan con el pensamiento didáctico del docente y la planificación, la interacción propiamente dentro del salón de clases y la reflexión sobre su propia práctica. Debido a la complejidad del tema, las concepciones sobre la práctica son muy diversas y, como apunta Torres (2009), se trata de un tema del que se sabe poco debido a esa complicada red de factores que intervienen en el antes, durante y después del acto educativo. Ponce (2009) señala que en la práctica se asientan siglos de formas de hacer, de saber hacer y de pensar.

En este sentido, el autor enfatiza que varios investigadores han optado por usar el término ‘acción’ como categoría de análisis para estudiar este fenómeno.

La investigación educativa relacionada con lo que hacen los maestros en las aulas ha avanzado desde finales del siglo XX cuando este tipo de investigaciones dio un giro hacia lo hermenéutico. Los cambios fueron, como señala Richardson (1994), desde una visión positivista relacionada con la intención de demostrar y explicar aquello que los docentes hacen, hacia una nueva postura que busca comprender lo que los docentes hacen y la forma en que construyen sus propias visiones sobre lo que significa enseñar y aprender. Gómez (2008) afirma que en los informes de investigación sobre la práctica educativa pueden ubicarse tres grandes variables que la determinan. La primera tiene que ver con la cantidad de experiencia (en tiempo), misma que se desarrolla en cinco etapas. Señala que al principio el docente está más ocupado en su circunstancia como profesor ante los estudiantes. En la siguiente etapa el docente dirige su atención a los contenidos del curso y la forma en que cubrirá la totalidad de éstos. En la siguiente etapa el maestro ubica su atención en sus estudiantes. La siguiente ve a dichos estudiantes como aprendices activos. En la etapa final de este proceso de experiencia, el profesor ve en sus alumnos personas capaces de aprender de forma activa y de manera independiente.

La segunda variable se refiere a la naturaleza de la disciplina. Para ello el autor menciona que existe relación entre enseñar una ciencia dura y una blanda con base en la clasificación que Kuhn (1978) hace respecto al tipo de lenguaje que se utiliza para la comunicación didáctica clasificando los campos de estudio en cinco categorías (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, medicina y tecnología) así como cuatro tipos de enseñanza; el tipo magisterial, el seminario, el laboratorio y los viajes campo y la supervisión. La tercera variable está en función del conocimiento pedagógico del profesor. En este aspecto Gómez (2008) se remite a Grossman (1990) para definir cuatro categorías que los docentes utilizan para organizar la explicación de los contenidos pedagógicos. La primera se refiere a la concepción global de la docencia de la asignatura que tiene un docente y que es su propio conocimiento y sus creencias sobre la naturaleza de determinada asignatura y lo que cree que es importante que los alumnos aprendan. La segunda está en función del conocimiento de

estrategias y representaciones que el docente utiliza para enseñar como ejemplificaciones, modelos, analogías, metáforas, etc. La siguiente categoría es el conocimiento que el profesor tiene sobre las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas que pueden tener sus estudiantes, lo cual implica un conocimiento sobre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. La última categoría es el conocimiento sobre el currículum y los materiales curriculares, incluyendo la organización de los temas y las ideas que permean el propio currículum.

De manera general, la práctica docente puede ser definida desde varias perspectivas. Zavala (2002) afirma que la práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que incluye aspectos relacionados con el quehacer antes, durante y después de la interacción en el aula. En este sentido la práctica docente reviste una amplia gama de factores relacionados con lo que hace un docente. Para Fierro, Fortoul y Rosas (2008), el quehacer del docente se sitúa entre el sistema escolar y los grupos sociales en particular por lo que se ve impelido a mediar entre el proyecto político educativo, es decir, la oferta educativa y los destinatarios de ésta. Las mismas autoras (Fierro y Fortoul, 2015) afirman que se trata de un quehacer profesional cuyo desarrollo se da mediante la interacción, por lo cual enfrenta diversas lógicas que se confrontan durante la actividad.

Para García-Cabrero y otros (2008), es necesario diferenciar la práctica docente que se lleva a cabo en las aulas y la práctica educativa en la que además se incluye un contexto institucional que influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje misma que se encuentra determinada por aspectos como la gestión institucional y la organización de la institución escolar. Para efectos de este trabajo nos referiremos a la práctica educativa por considerar que se trata de un concepto más incluyente, en el que se asumen de manera global procesos inherentes y circundantes de lo que hace el maestro en el aula, la situación contextual, las políticas públicas; elementos institucionales, personales, interpersonales, didácticos y valorales, por lo cual nos remitiremos a la conceptualización de práctica educativa aportada por estos últimos autores.

3.1.1 Teoría y práctica de la actividad educativa

Una de las preguntas que más discusiones genera se encuentra en la relación que existe entre lo que los docentes hacen y qué tanto esas prácticas se encuentran fundadas en conocimientos teóricos. Esta controversia llega a límites que van desde ubicar a aquellos docentes cuyas labores son meras acciones basadas en sus conocimientos empíricos, hasta aquellos cuyos razonamientos pedagógicos parten primero de planteamientos teóricos. Sin embargo, ¿es posible separar de esta manera el actuar docente en la práctica cotidiana? ¿Qué relaciones existen entre una y otra postura? Desde los años noventa esta discusión comenzó a cobrar mayor interés. Para principios del siglo XXI algunas publicaciones abordaron la relación entre la teoría y la práctica educativa, así como el papel protagónico que desempeña el docente en esta compleja red de relaciones desde una perspectiva sociológica (Meza, 2002; Clemente, 2007, Álvarez, 2015.).

Con base en estas ideas, Wilfred Carr (1999) se planteó una serie de reflexiones sobre lo que significa la teoría en relación con la praxis educativa. Como propuesta para llevar a efecto un cambio, este autor plantea la necesidad de construir marcos de interpretación por parte del docente a partir de los contextos de práctica en los que se desenvuelve. Afirma además que la teoría educativa cumple solo la función de demostrar la necesidad de sustentar nuestras acciones y creencias sobre la base de un conocimiento de autoridad externa y además independiente, aunque muchas veces el trabajo didáctico no necesariamente deba ajustarse a una teoría. De este modo Carr apunta hacia una práctica reflexiva que permita a los docentes enfrentar las diversas situaciones que plantea la transformación de la escuela realizando búsquedas permanentes para enfrentar tales retos de la práctica actual.

Stephen Kemmis (en Carr, 1999) sostiene que las aportaciones de Carr en el tema de la relación entre teoría y práctica educativa van en tres sentidos. El primero radica en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa no son evidentes, sino que se construyen. La segunda aportación va en el sentido de reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, hasta llegar a un razonamiento crítico de la misma. La tercera aportación es que el sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en los planos social, histórico y político, y

solo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica. El sentido y la significación de la práctica educativa se construyen entonces en cuatro planos: la intención del profesional, el plano social, el plano histórico y el plano político.

Desde nuestra perspectiva, una de las contribuciones más importantes de Carr (1999), radica en identificar al menos cinco circunstancias, mismas que es necesario reconocer para contar con elementos suficientes al momento de enfrentar la tarea de caracterizar una práctica educativa. La primera de ellas se refiere a la relación entre la formación que se lleva a efecto con los docentes y la práctica educativa. En este sentido, aunque la idea tenga una dosis de obviedad por la relación que existe entre ambas, no resulta ser tan clara. El autor entonces reconoce que es necesario acudir al contexto en el que nos referimos a la práctica educativa. Para ello hace una retrospectiva para referirse a la forma en que en la historia clásica la práctica educativa se encontraba en relación directa con la vida cotidiana de las personas por lo que era sumamente valorada, mientras que en la época moderna en muchos sentidos se ha limitado a la aplicación de teorías sin tener en cuenta dicha relación, por lo tanto; hablar de práctica educativa resulta relativo.

El segundo planteamiento se refiere a lo que Carr (1999) ha denominado 'confusiones' entre entender el concepto de práctica y el de teoría, tomando en cuenta que para Carr la teoría también es práctica y viceversa. Por lo consiguiente Carr menciona que la práctica no solo está enfocada a la teoría sino además en dos preceptos importantes: el precepto teórico mismo que se refiere al qué hacer de manera general y el precepto meta teórico el cual consiste en que a través de la observación de la actividad del docente sea posible valorar y reflexionar si se deben o no utilizar los preceptos teóricos. Como tercer planteamiento se refiere a la independencia de la teoría en la cual no es posible saber que algo es, a menos que ya se sepa cómo hacer un gran número de cosas. Sin embargo, para Carr la práctica es más que un saber cómo, ya que a su vez esta es una actividad con fines educativos en donde se reconozca el trabajo de manera complementaria y no excluyente.

En su cuarto planteamiento, Carr (1999) se refiere al problema de definir la práctica educativa tomando en cuenta que la práctica es la que la relaciona con la teoría y que este concepto es estático, de modo que es una tarea bastante compleja definir cada práctica

educativa en función de la teoría en que se sustenta. Por último, el quinto planteamiento retoma el cambio del significado de práctica mediante varios aspectos. Así, puede tomar significación a partir del contexto social, el contexto histórico, etc. Por otra parte, el autor se refiere a Aristóteles quien distingue la *Praxis* (hacer algo) a la *Poiesis* (construir algo) en relación con lo que realiza el hombre, para ello retoma esa filosofía y asegura que la *praxis* es en realidad un bien entre lo inmaterial y lo moral. Desde la mirada aristotélica, las actividades cuyos fines se ubican en sí mismas, a las que nombra *praxis* se diferencias de aquellas prácticas productivas, a las que denomina *poiesis* cuyos fines se ubican en lo que éstas crean.

3.1.2 Habitus y práctica reflexiva

Como hemos visto, el pensamiento de Carr (1999) sobre las prácticas educativas posee rasgos particulares principalmente por relativizar el acto con base en aspectos contextuales, históricos y particulares de cada actor. Más recientemente Perrenoud (2011) realizó una conceptualización desde la mirada del habitus (con base en las ideas de Bourdieu). En este sentido parte de la idea de que la práctica reflexiva, independientemente de la 'improvisación regulada' que menciona Bourdieu, puede regularse en la medida en que los docentes se abran espacios dentro de sus propias prácticas para llevar a efecto procesos reflexivos sobre sus propios sistemas de acción.

Por lo anterior, y para efectos de aclarar dicha postura en este trabajo, reproducimos de manera textual uno de los acercamientos al concepto de habitus planteado por el propio Bourdieu (2007):

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p.86).

A partir de esta conceptualización, Perrenoud (2011) realizó un recorrido analítico por lo que él llama motores de reflexión. Algunos de estos elementos de la práctica se refieren a una multitud de factores determinantes tales como las decisiones que el docente debe tomar, la regulación de sus acciones, su autoevaluación de dicha acción, la justificación de éstas ante los demás, la reorganización de sus categorías mentales, su deseo de comprender lo que pasa, las frustraciones ante lo que debe superar, su lucha contra la rutina, la búsqueda de sentido ante lo que hace, su búsqueda de identidad, etc. En este sentido el autor refiere que la reflexión se encuentra entre un polo pragmático y uno de identidad, que es propiamente desde donde se originan las formas de dar sentido y de ser en el mundo. De manera similar, se refiere a los incidentes desencadenantes que pueden promover episodios reflexivos, tales como el conflicto, la indisciplina, la agitación en clase, dificultades de aprendizaje, planificación inaplicable, momentos de depresión, desorganización, cólera o cansancio, entre otros.

Con base en lo anterior, el autor realiza una discusión sobre lo que significa tener una postura reflexiva ya que ésta puede provenir del saber o bien, desde aspectos cuya profundidad los ubicaría en el habitus. Para ello toma de base para su argumentación el concepto de transposición didáctica planteado por Chevallard (1998), mismo que plantea una cadena que va acompañada de desfases (desde los saberes y prácticas válidos en la sociedad al currículo formal que se convierte en currículo real en los contenidos de la enseñanza hasta llegar a los aprendizajes efectivos). En éste, Perrenoud (2011) manifiesta que los contenidos culturales sufren transformaciones durante los procesos de escolarización debido a la existencia de "descontextualizaciones, simplificaciones, pérdidas progresivas, esquematizaciones…" (Perrenoud, 2011, p.71). En esta cadena de transposición, el propio autor señala que los saberes se transforman no por mala fe o desconocimiento, sino porque para poder transmitirlos y evaluarlos, es necesario dividir el trabajo entre los docentes, organizar programas y gestionar avances con base en horas cursadas por semana lo que ocasiona que existan "operaciones de recorte, de simplificación, de esquematización y codificación de los saberes y las prácticas de referencia." (Perrenoud, 2011, p.72).

En relación con lo anterior Martínez (2017) se remite a Bourdieu para caracterizar la práctica como la integración del capital, el habitus y el campo:

> El habitus es el conjunto de principios o esquemas de formas de pensar, obrar y sentir propios de una determinada posición en la estructura social. El 'capital' es la 'energía' social de que disponen los agentes; por lo tanto el capital no es solo económico (dinero), también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad, camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares…) o simbólico (cuando se da por supuesto que su posesión es 'natural', no se reconoce lo arbitrario de su posesión…) (…)El 'campo' es el conjunto de relaciones sociales que se establecen cuando los distintos agentes luchan y cooperan entre ellos por apropiarse de recursos escasos, ya sean materiales o simbólicos, que son valorados entre los participantes en el campo (…) Las 'prácticas' que de forma integrada constituyen estilos de vida y estrategias, son los comportamientos observados de los agentes en los diversos campos (…) la forma de vestir, la profesión ejercida…(Martínez, 2017, p.6).

Como puede notarse, la mirada de Perrenoud se inscribe dentro de la terminología utilizada por Bourdieu, de modo que el campo no es otra cosa que el espacio social en el que se mueven los agentes y en el que se llevan a efecto todas las relaciones hacia el interior, en este caso de la escuela. En lo referente al capital cultural al que se refiere Bourdieu hemos incorporado más adelante las conceptualizaciones que hacen Hargreaves y Fullan (2014) ya que consideramos que pueden resultar más completas para efectos de este estudio. La escuela entonces se convierte en un agente de socialización en el que coexisten diversos tipos de interacción y en muy diversos ambientes en el que los agentes se interconectan en esas estructuras sociales.

Por otro lado, los aportes de Martínez (2017) son relevantes para comprender desde la mirada de Perrenoud lo que significan las prácticas ya que como señala, " para entender la práctica es necesario verla de forma integral como suma del capital, el habitus y el campo" (Martínez, 2017, p.6). Este autor establece una relación causal entre el capital, el campo y los agentes; ya que desde su óptica lo que se valora en un campo es capital ya que existe una 'doxa' relacionada con los esquemas cotidianos no reflexionados que son comunes a todos los miembros del campo. De igual manera el capital influye sobre los agentes porque contribuye a crear habitus que más adelante se convertirá en la 'illusio', entendiendo por ésta el interés que muestran las personas y los agentes sociales para participar y seguir haciéndolo dentro del campo y siguiendo las reglas de éste. Respecto de la 'illusio' Bourdieu y Waqcuant (1995), afirman que ésta varia con base en las posiciones sociales y trayectos por los que ha transitado un agente ya que ello determina las posiciones en las que se encuentran.

Con base en lo anterior, Perrenoud (2011) hace una crítica al reconocer que puede suceder que el habitus se forme 'sobre la marcha' y lo califica de regresivo y defensivo ya que es lo contrario de lo que considera un habitus reflexivo. Afirma que es lo que comúnmente se observa en los enseñantes que hacen sustituciones previas a cualquier formación y señala que:

> …aprenden a sobrevivir imitando los modelos pedagógicos a los que estuvieron sometidos cuando eran alumnos adoptando estrategias autoritarias, atajos, formas de manipulación más viejas que el mundo simplemente porque hay que 'dar clase'… Por otra parte afirma que debido a que nos encontramos en una sociedad predominantemente individualista se contribuye a la creación de la 'ilusión de la improvisación' ya que cada persona imagina que 'inventa' sus actos sin darse cuenta de la existencia de la 'trama' constante de sus decisiones y sus reacciones, y señala que 'Todo el mundo se resiste a la idea de que se mueve por habitus sin tener conciencia de ello y, todavía más, sin llegar a identificar los esquemas en juego… (Perrenoud, 2011, p.139).

Con las ideas expuestas hasta aquí, queda claro que las prácticas educativas pueden entenderse como la suma de un habitus, el capital y el campo. Sin embargo, es necesario evitar caer en posturas escuetas o ingenuas toda vez que los contenidos culturales, así como las realidades sociohistóricas, son dinámicos, se transforman de manera constante, de tal manera que los contextos educativos en su conjunto se constituyen en entes dinámicos, cuyo abordaje desde la investigación debe considerar como parte de su naturaleza elementos claramente coincidentes, pero también rasgos cuyas diferencias los hacen únicos. Una fuente de esta diferencia se menciona a continuación con la incorporación del concepto de capital profesional.

3.1.3 Capital profesional

Una idea que complementa las ideas anteriores se relaciona con los conceptos que introdujeron Hargreaves y Fullan (2014) y que son aplicables a la educación. Se trata del concepto de capital profesional. A partir de la caracterización del capital empresarial como fuente de ingresos aplicables a la educación vista como un nuevo mercado para invertir en tecnología, currículum y materiales de prueba, reflexionan sobre la idea de contar con buenos

docentes contratados en calidad de capital humano actual. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014, p.22) "…esta estrategia es defendida en Estados Unidos y en varios países de Europa y de alguna manera representa una idea sobre el rumbo que la educación está tomando en dichos lugares.".

Estos autores defienden la idea de un capital de tipo profesional. Con el mismo se refieren a una estrategia utilizada en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo y consistente en invertir a largo plazo en la formación de capital humano. Evidentemente dicha inversión se encuentra en función de los maestros y en la enseñanza que desarrollan a través de sus prácticas. Desde este punto de vista, el capital profesional está integrado por otros tres tipos de capital: el capital humano, el capital social y el capital decisorio. En el caso del primero, los autores señalan que no es posible conseguir mucho capital humano si la atención está centrada en el capital individual ya que el capital debe ser compartido, circulante; toda vez que las comunidades tiene más poder que los individuos en lo referente al capital humano.

En cuanto al capital social, los autores se remiten al caso de una profesora de la Universidad de Pittsburgh, quien realizó un estudio sobre los resultados del trabajo individual en comparación con los obtenidos por docentes que participan en grupos colaborativos ya que estos últimos obtienen no solo mejores resultados, sino que éstos tienen mejores posibilidades de cambiar el sistema educativo. Al respecto ejemplifican con el caso hipotético de un docente con un buen capital individual que ingresa a una institución con bajo capital social: la realidad indica que, aunque ese docente haga grandes esfuerzos, es posible que con el tiempo éste se desgaste y abandone la institución. En el sentido inverso de docentes con bajo capital individual que ingresan a instituciones con alto nivel de capital social tiende a mejorar su desempeño. Por lo tanto, el capital social de los docentes, determinado por estas relaciones de colaboración, es potencialmente más efectivo en cuanto a los resultados de sus acciones, lo cual incluye a las instituciones: los resultados mejoran en cuanto mejores son sus relaciones de cooperación y colaboración.

El capital decisorio se entiende entonces, desde la mirada de estos autores, como la capacidad de tomar decisiones en situaciones complejas que es propiamente de lo que se trata el profesionalismo. En este sentido se requiere que los docentes tengan

> …competencia, juicio, perspectiva, inspiración y la capacidad de improvisación mientras se esfuerzan por tener un rendimiento excepcional. Hacen esto cuando no mira nadie y lo hacen con sus colegas y con el equipo. Ejercitan sus criterios y decisiones con responsabilidad colectiva, abiertos a las críticas y a la transparencia. No temen cometer errores siempre y cuando aprendan de ellos. Tienen dignidad en su trabajo. Son respetados por sus colegas y el público por saber lo que hacen… (Hargreaves y Fullan, 2014, p.25)

Los mismos autores refieren que cuando la mayoría de los maestros alcanzan estos niveles de capital profesional se comprometen más, son más talentosos y considerados. Sus propósitos están centrados en servir a los estudiantes y a la comunidad, así como en seguir aprendiendo. Sin embargo, es necesario identificar también aquellos aspectos de la práctica que se constituyen en obstáculos apremiantes para los docentes. En efecto, uno de los aspectos que mayor presión crea entre los docentes en servicio en educación secundaria está representada por la evaluación que se hace de su desempeño, en función de lo que hace, sobre cómo lo hace, sobre la base de qué conocimientos curriculares y convicciones teórico-metodológicas lo realiza, con qué instrumentos lo hace, cómo y con qué lo evalúa, entre otras.

En este sentido, los docentes se encuentran permanentemente frente a una fuente de tensiones que es necesario considerar al momento de acercarse hacia estas prácticas. Vinatier (2013), desde una mirada de la teoría social, propone tres conceptos que estructuran el campo de la didáctica profesional: los esquemas, la situación y la experiencia. En este sentido se trata de una teoría que considera la interacción permanente entre la persona y los "objetos del mundo" (en sentido genérico) que le permiten construir y desarrollar sus conocimientos. Asimismo, se refiere a los principios fundadores de la didáctica profesional y considera que la actividad de todo profesional es portadora de conceptualización, incluso en las situaciones de fracaso (Vinatier, 2013:21). La actividad de un sujeto (llámese docente o alumnos) no es reductible a lo que hace en situación. Al respecto la autora se remite a Brousseau (1986) quien afirma que es la situación la que da sentido a lo que nosotros aprendemos (Vinatier, 2013).

Para Vinatier (2013, p.27) "la práctica o praxis es la acción por la cual el hombre transforma el medio natural para responder a sus necesidades, enrolándose colectivamente en estructuras sociales determinadas y determinantes de su ser, de su conciencia". Para esta autora, la didáctica profesional de manera específica compromete reflexiones de orden epistemológico

sobre los saberes y sobre el saber hacer, propios de un campo profesional, con el fin de resolver las problemáticas teóricas y prácticas a las cuales son confrontados los actores.

Por su parte, para Fierro y Fortoul (2008), la docencia se compone de acciones y lógicas que construyen en conjunto el profesor y sus estudiantes, en torno a saberes, en distintos espacios y momentos. Supone asumir compromisos, ajustes, tensiones y negociaciones que en los contextos de interacción se van desarrollando, así como intenciones, metodologías, estrategias y actividades, saberes puestos en juego, aportes y afectos. Las autoras se remiten a epistemólogos como Pastré (2007), para sostener que el aprendizaje es necesariamente un resultado con una temporalidad larga; se va construyendo a partir de procesos de menor duración y una vez logrado, se incorpora a los esquemas internos y por ende a los procesos para lograr otro resultado: el desarrollo de la persona. Asimismo, afirman que la docencia se construye a partir de dos dinámicas que continuamente se están entrecruzando y que se necesitan mutuamente: la conducción de la clase y la del saber. Para ambas autoras, los procesos de reflexión constituyen el motor externo a la práctica docente ya que le aporta otras finalidades: el aprendizaje del docente y la mejora de la práctica.

Como hemos venido señalando, en la práctica educativa concurren una multitud de factores asociados que determinan cada práctica en su contexto. Para Davini (2008), la enseñanza es una práctica social e interpersonal que puede ubicarse históricamente antes de que las escuelas existieran tal y como las conocemos en la actualidad y continúa desarrollándose incluso más allá de los límites de ésta. En este sentido la autora afirma que un docente conduce a un grupo de alumnos para que éstos puedan comprender un problema y sean capaces de desarrollar sus capacidades de pensamiento. En la relación de enseñanza simple, en la cual participan dos personas (un adulto y un niño) o de una persona y un grupo (profesor y el grupo de alumnos), se espera que quienes aprenden adquieran las herramientas culturales (por ejemplo, el lenguaje) y amplíen sus conocimientos, habilidades y desempeños, es decir, desarrollen sus potencialidades y capacidades individuales, sociales y culturales. Así, Davini (2008) afirma que:

> …en la escuela el maestro actúa como mediador entre los conocimientos y los alumnos, adecuando su actividad a las capacidades, los intereses y las necesidades del grupo en

> particular y a las características del contexto sociocultural específico. No busca solamente que los estudiantes sean capaces de asimilar, sino que vinculen ese conocimiento y sus prácticas, lo general y lo local, el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas. (Davini, 2008, p.19)

Con base en lo anterior, la autora afirma que el sistema de relaciones en la enseñanza incluye y se desarrolla en el ambiente y éste es parte del sistema, regula el desarrollo de las actividades e influye en los resultados. De este modo la autora, señala que el ambiente incluye tanto los recursos materiales como el flujo de interacción y participación de los actores. Los recursos constituyen los apoyos necesarios y relevantes para realizar la enseñanza. Queda claro que no toda enseñanza logra el resultado de aprendizaje que persigue en todos y cada uno de los aprendices. Los efectos de la enseñanza no son cerrados o fijos, como si tratase de resultados de una reacción química. Quienes creen en los efectos fijos o totalmente previsibles y se encuentran con esta diversidad, suelen hablar de "resultados no previstos" de la enseñanza. Esta expresión muestra, en verdad, una concepción estrecha de la enseñanza, ignorando la variabilidad y la riqueza de estos intercambios entre los sujetos.

Como podemos ver, aunque exista una orientación principal originada en diversas fuentes, la enseñanza puede incluir alternativas durante su desarrollo y producir distintos efectos de aprendizaje. En otras palabras, la orientación puede darse en ‘estado puro’ o puede incluir toda la gama variada de alternativas entre un extremo y otro de las prácticas. En cualquiera de las orientaciones, la enseñanza puede enfatizar el tratamiento de la esfera intelectual, la afectiva, la valorativa o la acción. Sea como instrucción o como guía, la enseñanza siempre tiene implícita la dinámica entre autoridad y autonomía, y sus resultados son previsibles pero variados y abiertos, como lo son las personas y los contextos en los que participan. Siempre es necesario que quienes enseñan reflexionen sobre estas cuestiones, ampliando la visión y la conciencia en la acción de enseñar, y adoptando decisiones válidas y valiosas en función de una buena enseñanza.

Por otra parte, el aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales; aunque implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea de la influencia del adulto, de un profesor, de la interacción con otros, o en el intercambio social y con las herramientas culturales. La mediación social y

cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual. Estos aprendizajes implican la capitalización de lo aprendido para seguir aprendiendo siempre, en forma autónoma: aprender dónde y cómo buscar y obtener información, aprender cómo obtener ayuda de otros, aprender lo que hay que evitar para alcanzar un objetivo, prever o anticiparse a situaciones basado en la experiencia previa, etc. Aquí el aprendiz individual desarrolla nuevos aprendizajes aprovechando sus conocimientos, capacidades y habilidades para aprender, explorando el bagaje de conocimiento disponible.

Queda claro que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un sistema dinámico que incluye las interacciones con el grupo que aprende, la organización de un ambiente propicio de aprendizaje, las reglas de la organización, el contexto y la cultura en las que se desarrolla, y los artefactos culturales que se integren como 'andamios' o 'palancas' para aprender. El aprendizaje permite y facilita el desarrollo personal a lo largo de la vida, la integración al medio y la mejora social. Pero es importante reconocer que aprender no es una tarea fácil, requiere de ciertos esfuerzos y que muchas veces implica abandonar comportamientos previos (la tranquilidad y la satisfacción con lo conocido) para quienes aprenden. Aprender significa beneficiarse o ganar algo, pero también, representa un trabajo y, en cierta forma, perder algo. Qué niveles de aprendizaje predominan en la enseñanza, así como entender qué dificultades y esfuerzos demandan de los alumnos en el proceso de aprender. Con esta intención, pueden distinguirse, como menciona Davini (2008):

- Aprendizajes de baja intensidad, en donde quienes aprenden acoplan sus comportamientos a las prácticas del grupo o a las expectativas de quien enseña, con escaso esfuerzo intelectual.
- Aprendizajes de intensidad media, en este caso los aprendizajes requieren mayor esfuerzo cognitivo que los anteriores, pero sus logros contribuyen a desarrollar mayor autoestima personal y reconocimiento en el grupo.
- Aprendizajes de alta intensidad, que evidentemente son aprendizajes que implican el mayor esfuerzo, no sólo intelectual sino también por enfrentar dilemas éticos de la acción, Desarrollan además el sentido de desafío, autonomía individual y compromiso, más allá del contexto específico de aprendizaje (Davini, 2008, p.41).

En cualquiera de estos niveles, el aprendizaje representa una modificación o un cambio en el comportamiento de quienes aprenden. Como todo cambio, el aprendizaje requiere de un tiempo. El aprendizaje es siempre un resultado individual que varía de persona a persona y que, en ciertos casos, depende de otros factores que no son la enseñanza misma o que inciden en

el proceso y los productos. En otros términos, hay resultados de aprendizaje que la enseñanza puede proponerse de modo directo, mientras que otros sólo pueden ser promovidos con distintos resultados. Inciden en ello una gama de factores, como las características individuales, las experiencias previas y el interés o las necesidades personales. En este sentido Davini (2008) se remite a Ausubel, Novak y Hanesian (1983) para establecer la diferencia entre el aprendizaje significativo como opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden a través de procesos reflexivo, debates y relaciones.

Desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, la crisis no es menor. Más allá del importante esfuerzo que realizan muchos maestros y profesores, el aprendizaje escolar se caracteriza por una estructura de relaciones y procesos que en más de una ocasión lo alejan de constituirse en un ambiente fértil para el aprendizaje ya que, como apunta la propia autora:

> …existe un aislamiento de los alumnos en el ambiente controlado del aula, la relación pedagógica está marcada por una asimetría entre el docente y los alumnos, las interacciones se encuentran generalmente regidas por textos (hojas, libros, manuales) y un currículo o plan de estudios que define qué es importante aprender y hasta dónde. (Davini, 2008, p.44)

Como puede verse, los profesores tienen una importante gama de opciones para mejorar la enseñanza: estimulando y facilitando el uso de múltiples formas de conocimiento y herramientas culturales, más allá de los tradicionales y más allá de la propia voz del profesor, promoviendo la visión de que no hay siempre una única solución correcta. Involucrando a los alumnos en la reflexión, la búsqueda, el hallazgo, constituyéndolos en sujetos activos en la construcción de sus experiencias, valorando sus esfuerzos y sus resultados y fortaleciendo su autonomía. Davini (2008) comenta que lo anterior es posible reconociendo la diversidad de los grupos y las diferencias individuales como punto de partida de la enseñanza y en la diversidad de perspectivas, promoviendo actividades colaborativas, estimulando el intercambio, el debate y los trabajos conjuntos entre los alumnos como fuente de conocimiento, más allá del profesor, y favoreciendo el aprendizaje social.

Trabajando en equipo con otros docentes, desarrollando nuevas experiencias educativas escolares y estando abierto a la revisión y la crítica de las propias prácticas.

En cuanto al tema de la formación, las ideas señaladas hasta aquí nos permiten descubrir que, desde finales del siglo XX, esta temática ha adquirió mayor relevancia. Por ejemplo, en 1999 De Lella se refirió a las tendencias en la formación de docentes en un seminario publicado por la OEI. Al respecto este autor refirió que por formación se entiende al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente considerando que tradicionalmente, se otorgó el monopolio de esta a la formación inicial, en nuestro caso la escuela Normal. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta a situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas.

Entonces, las prácticas docentes pueden entenderse como acciones institucionalizadas cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente critico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Por último, Zabala (2000), comenta que uno de los objetivos de cualquier buen profesional se relaciona con ser cada vez más competente en su oficio, lo cual se consigue por medio del conocimiento y la experiencia: la experiencia nuestra y la de los otros enseñantes, el conocimiento, ese que proviene de la investigación, de las experiencias de los otros y de modelos. Así, el autor afirma que en la educación no existen marcos teóricos tan fieles y contrastados empíricamente como en muchas de las otras profesiones principalmente porque en la clase suceden muchas cosas a la vez, rápidamente y de manera imprevista, y durante mucho tiempo, lo cual hace prácticamente imposible encontrar pautas o modelos para racionalizar la práctica educativa. En este sentido el autor distingue dos formas muy diferentes de desarrollar la práctica:

- El profesor que emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente, y
- El profesor que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. (Zabala, 2000, p.17)

Con base en estas ideas es necesario que los enseñantes dispongan y utilicen referentes que les ayuden a interpretar lo que sucede en el aula. Si se dispone de conocimientos de este tipo, es posible utilizarlos previamente al planificar, en el mismo proceso educativo, y, posteriormente, al realizar una valoración de lo acontecido. Asimismo, Zabala (2000) comenta que la práctica es algo fluido, complejo, difícil de delimitar fácilmente, ya que en ella intervienen múltiples factores como, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. Con base en ello, la intervención pedagógica debe situarse en un modelo

en el que el salón de clases viene a ser un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos; en el que los procesos educativos se explican como elementos integrados dentro de un sistema más amplio.

3.2 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Los trabajos inscritos en la corriente denominada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) corresponden a una perspectiva sociocultural relacionada con la actividad de leer y escribir, la enseñanza y el aprendizaje, el uso, la transmisión, los fines y todos aquellos aspectos tocantes a la cultura escrita. Esta tendencia se dio en los inicios de los años noventa y proviene primordialmente de los estudios denominados como *New Literacy Studies* cuyo origen se ubica en el Reino Unido a través de los trabajos de Gee (1990), Street (1995), Barton (1994) Kress (1997) Lankshear y Knobel (2003) entre otros. En idioma español los principales trabajos han sido abordados por Cassany (1995), Ames (2002), Kalman (2008) y Zavala (2008); entre otros. Los NEL plantean que la literacidad se da hacia el interior de un espacio social y cultural determinado. Visto así, los textos vienen a ser producto de una actividad basada en lo social y determinados histórica y culturalmente en el seno del grupo en que se producen o se reproduce. Desde esta mirada, la escuela debe promover el uso de los textos sin perder de vista los contextos en los que se usa.

El enfoque etnográfico de los NEL nos lleva a entender tanto a la lectura como a la escritura como prácticas sociales que implican personas y contextos socio históricos, así como las funciones, las relaciones que subyacen, los contextos particulares, las instituciones, etc. En México, los estudios de Zavala (2008) Ames (2002) y Kalman (1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008) claramente se inscriben en esta línea. En este punto es necesario destacar que el aprendizaje de la literacidad se entiende como una práctica social que se ubica en contextos sociales, históricos y culturales específicos y que generalmente se relaciona con ciertas relaciones de poder o dependencia en las que la literacidad se constituye en dispositivo para catalogar a los sujetos o a las comunidades con base en su dominio de la literacidad o en la

ausencia de ésta. Así, en nuestro país los términos ‘analfabeta’ y ‘letrado’ oponen dos conceptos que socialmente plantean varias implicaciones dependiendo del contexto del que se trate, así como de otros factores como la edad o la condición económica.

Con base en lo anterior, Kalman (2005, p.39) se refiere a la alfabetización (*literacy*) como “algo más que el que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura (…) ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social”. Los NEL centran su atención en los participantes en una situación en la que se lleva a efecto una actividad valorada por una comunidad específica y en la que median textos. De este modo, la lectura es entendida siempre como una actividad social que desde la perspectiva de los NEL se denominan eventos de literacidad (Zavala, 2008).

Para el estudio de estos eventos es posible desarticularlos en elementos (participantes, escenarios, artefactos y rutinas o *scripts*) con el fin de acceder a las prácticas letradas de comunidades en las que participan las personas y poder estar en condiciones de identificar posturas en relación con la lectura, las identidades de los participantes, las prácticas hegemónicas contra las prácticas vernáculas, sus negociaciones, sus intercambios, centrar la atención en las situaciones más que en los productos, tomar en cuenta otros recursos semióticos y soportes, entre otras. Al respecto la propia Zavala (2008) afirma que la literacidad siempre implica:

> Una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. (Zavala, 2008, p.23)

3.2.1 Prácticas y eventos de literacidad

En los años setenta Halliday (1979) se refirió al lenguaje en el contexto de la cultura como sistema semiótico, y planteó interpretar el lenguaje no como un conjunto de reglas sino como un recurso. En este sentido afirmó:

> He utilizado el término ´potencial de significado´ para caracterizar el lenguaje de esa manera (…) el lenguaje ha tenido que ser retirado de su caja de cristal y puesto nuevamente en un entorno vivo; en un ´contexto de situación´ según palabras de Malinowsky, pero una cosa es tener un componente ´socio´ (es decir, la vida real) en la explicación de los hechos de lenguaje, y otra cosa muy distinta es buscar explicaciones que vinculen el sistema lingüístico al sistema social, y de ese modo, trabajar en favor de alguna teoría general del lenguaje y de la estructura social. (Halliday, 1979, p.248)

Para Halliday, las ideas estructuralistas de Saussure (1970) no podían dar respuesta a cuestiones sobre el mecanismo sociocultural subyacente en las relaciones lengua y habla: la lengua solo podía explicarse entendiéndola como un sistema y el habla como una función, por lo que la clave para poder llegar a la comprensión provenía de ese componente sociocultural preexistente. Desde la perspectiva semiótica la profundidad de los análisis se encuentra hoy ante una realidad sumamente diferente a la que se contemplaba en último tercio del siglo XX. De hecho, con la irrupción de los medios de información masiva los procesos y los contextos de significación, así como los sistemas de codificación y decodificación pasaron a ser objeto de importantes estudios de significación (Guiraud, 1972; Eco, 1972; Jacobson, 1981).

Cabe señalar que nos referimos a la radio y la televisión fundamentalmente como medios que permitieron la transmisión de mensajes a grandes masas de receptores y a través de cuyos dispositivos fue posible elaborar discursos, recibirlos y entrar así a una nueva dinámica social. Uno de los estudiosos que comenzó en su momento a vislumbrar los efectos que esta ola, innovadora para su tiempo, significaría para las masas fue Marshall McLuhan (1995), quien introdujo el concepto de ‘aldea global’. En efecto, los estudios de análisis discursivos desde la postura semiótica requieren considerar hoy, más que nunca, la gran variedad de sistemas de significación, de soportes y de múltiples recursos de codificación disponibles.

Actualmente Barton y Hamilton (2000), apuntan que muchos estudios sobre prácticas de literacidad se realizan sobre la base de textos impresos y escritos, pero es claro que en los eventos de literacidad las personas utilizan el lenguaje escrito de manera integrada como parte de una serie de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, musicales, mapas o imágenes sin texto. De este modo, los eventos de literacidad de ninguna manera son los mismos en cada contexto. De igual manera, los mismos autores se remiten a la relación existente entre las actividades de leer y escribir como una actividad y la estructura social en la que se sitúan. En este sentido, las prácticas de literacidad son prácticas sociales cuya característica es que se encuentran mediadas por los textos y que al estar reguladas socialmente determinan la producción, el uso o el acceso a los textos. Visto de este modo, se puede hablar de eventos de literacidad a todos aquellos que ocurren en la vida cotidiana, es decir; están mediados por textos y se encuentran situados en un contexto de manera específica. Ambos autores afirman que existen diversos tipos de literacidad, toda vez que cada contexto requiere diferentes tipos de prácticas de literacidad. Por ello existen literacidades con mayor 'prestigio' que otras, y por lo cual cada práctica de literacidad tiene un propósito determinado en relación con las personas, los grupos o las instituciones, situación que indiscutiblemente ejerce influencia y predominio de unas sobre otras literacidades.

Con base en lo anterior, estos autores realizan una distinción por una parte de las llamadas prácticas de literacidad vernáculas, también denominadas autogeneradas (Cassany, 2008); mismas que se refieren a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura de manera personal, independientemente de las instituciones sociales, mismas que dependen de los intereses y de las relaciones personales por lo que son meramente informales. El propio Cassany (2008) señala por otra parte la existencia de prácticas de literacidad dominantes cuya característica es que se dan en el marco normativo tanto de la lengua como de las instituciones, la escolar entre ellas. Ambas prácticas se encuentran en función de las llamadas comunidades de práctica, mismas que son grupos sociales o comunidades que comparten los mismos fines o propósitos, contextos cognitivos similares, rutinas y repertorios de géneros discursivos similares. En este sentido se trata de grupos cuyas prácticas de literacidad surgen de la propia experiencia, de las relaciones sociales locales y de la interacción entre sus miembros considerando diversos niveles y tipos de experiencia.

Desde el punto de vista metodológico, los NEL centran su atención en las prácticas sociales de lenguaje contextualizadas. En este sentido, se busca describir aquellas prácticas observables o visibles. Esto no implica que unas prácticas sean mejores o de mayor relevancia, más bien el punto de vista radica en el hecho de que sean observables o no. Así, Barton y Hamilton (2000), comentan que para el estudio de los eventos de literacidad es necesario considerar cuatro elementos: los participantes, la situación contextual (circunstancias y escenarios), los artefactos, y las actividades. Evidentemente se trata de eventos de literacidad observables, ya sea de prácticas de literacidad vernáculas o bien, de prácticas dominantes.

De manera más específica, Zavala y otros (2004), plantean como categorías la distinción entre eventos de lectura y eventos de escritura para referirse a los modos de usar la lectura y la escritura que se encuentran vinculados a prácticas culturales más amplias. Estos modos de usar la lectura y la escritura pueden ser aprendidos en contextos formales y no formales. Al respecto Luke (2003), afirma que la literacidad constituye un repertorio flexible de prácticas y no un conjunto universal y fijo de habilidades y que en este sentido aprender a ser letrado es como aprender un oficio en un taller o a tocar algún instrumento musical como parte de una orquesta, es decir; como hacerse artesano en una comunidad en la que el arte y las formas de vida son dinámicos.

Un aspecto relevante en la mirada de los NEL se encuentra en las bases que lo fundamentan. Una de ellas se relaciona con el análisis crítico del discurso. En este sentido, la ideología y las relaciones de poder se manifiestan en los eventos de literacidad y ponen de manifiesto diversos aspectos del mismo fenómeno. De este modo, Vich y Zavala (2004) manifiestan que

> …concebir la pluralidad de lo letrado como histórica y culturalmente construida y, por lo tanto, como inserta en relaciones de poder, es sustancial para dilucidar las maneras en que solo algunas formas de lenguaje escrito y oral conllevan autoridad en contextos institucionales y proveen mayor acceso a recursos y a oportunidades. Queda claro que lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social. (Vich y Zavala, 2004, p.44)

Es claro que, desde la perspectiva de los NEL, los eventos de literacidad, en tanto que son prácticas de constitución social, implican una significación toda vez que los actos sociales implican una significación determinada. El discurso es en sí un acto de significación, ya sea éste oral o escrito. En este sentido Gee (1990) sostiene que estos eventos conllevan una serie de elementos como los valores, las creencias, las intenciones, las ideologías y las formas particulares en que interviene lo oral o lo escrito. Visto de este modo es necesario replantear la enseñanza del lenguaje en la educación básica. Para ello deben considerarse algunas realidades contextuales contemporáneas como el hecho de que la totalidad de los estudiantes de educación básica regular son nativos digitales (Prensky, 2010); que las nuevas tecnologías aplicadas a la educación han modificado las formas de leer y de escribir volteando hacia nuevos modos de representación y hacia nuevos medios y soportes (Dusell, 2007), que además la escuela ha dejado de ser el único espacio de aprendizaje del lenguaje ya que éste se da de manera ubicua (Vázquez-Cano, 2015) y que el uso y manejo de hipertextos ha comenzado a generalizarse; por mencionar las más evidentes de estas realidades. Es importante mencionar sobre el concepto de multimodalidad que, como apunta Manghi (2012), se refiere a

> …la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado. (Manghi, 2012, p.5)

En efecto, como señalan Lankshear y Knobel (2010), la pedagogía de los multialfabetismos se relaciona con la manera en que se ha venido modificando la diversidad cultural y lingüística, así como del impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación en relación con la actividad de los estudiantes. Al respecto Kress (2005) afirma que tanto la imagen, como otros sistemas semióticos como la escritura, o los sonidos, así como los gestos, los colores, los olores, los movimientos o las texturas; han sido parte de las culturas humanas y cada uno de ellos, ya sea individual o en el sentido colectivo, se han utilizado para construir y dar significaciones a diversas situaciones comunicativas.

Actualmente para el estudio de los eventos de literacidad, tal y como lo habían concebido Barton y Hamilton (2000), se ha hecho necesario incorporar un elemento

fundamental: el modo (Kress, 2005). Así, desde una nueva mirada, siguiendo a estos autores, para el estudio de un evento de literacidad, por ejemplo una clase de español en secundaria, es necesario considerar a los participantes (personas que interactúan, la situación contextual (circunstancias y escenarios), los artefactos, es decir; todos aquellos instrumentos y accesorios utilizados, que en este caso se relacionan a los 'medios' (mismos que pueden ir desde el texto físico hasta la pantalla) las actividades, correspondientes a los actos llevados a efecto por los participantes y en este caso particularmente, el 'modo', mismo que puede ir desde la escritura hasta el uso de imágenes, gráficos, el color, el movimiento, la iconografía, el medicasteo, el photoshop o el movimiento; entre otros; utilizados también como géneros discursivos.

Particularmente con la llegada del internet, fuimos testigos del importante salto que la web 1.0 tuvo hacia la web 2.0. Este acontecimiento tuvo diversas implicaciones para la lectura y la escritura. Hay que recordar la primera era una web de solo lectura en la que el usuario no tenía oportunidad de interactuar con los contenidos que revisaba por lo que el límite era bastante reducido y limitaba al usuario a ser solo lector o espectador. En este sentido, el paso a la web 2.0 significó que los usuarios de la red tuvieran ahora la oportunidad de interactuar con otros y contar con la facilidad para intercambiar contenidos, hacer comentarios, citas, etc., en diversos sitios de la web. Este salto permitió que los usuarios además de lectores pudieran pasar a ser editores de información lo que multiplicó sus posibilidades frente a la pantalla. En ese sentido Area y Pessoa (2011) afirman que:

> ...los objetos culturales que fueron creados a lo largo del siglo XX (las publicaciones impresas, las salas cinematográficas, los discos y cassettes, las fotografías, etc.) están desapareciendo. Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento. Los nuevos tiempos han generado nuevos actores (Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales) que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc. Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje." (Area y Pessoa, 2011, p.14).

Los adelantos antes descritos adquirieron una potencialidad nunca vista en la que los usuarios cuentan hoy con una amplísima gama de posibilidades frente a la pantalla. La red se ha transformado en una multi-base de datos y que en la actualidad permite múltiples aplicaciones *non-browser*. Asimismo, esta nueva red ha brindado mayores oportunidades a los usuarios a través de elementos cuyo conjunto se integra en la llamada web semántica por medio de la cual los usuarios cuentan con la posibilidad de hacer búsquedas más cercanas al lenguaje natural a través de una semántica asociada. Esta nueva web además es capaz de relacionar conceptos de múltiples fuentes y deducir información y contextualizarla. Lo anterior significa que los estudiantes de educación básica actualmente cuentan con una herramienta que ha detonado sus posibilidades y ha potenciado sus oportunidades de aprendizaje. Así, la lectura y la escritura ya no es la misma si consideramos que todos los estudiantes de educación básica en México son nativos digitales (Prensky, 2010).

Las prácticas sociales de uso de la lectura y la escritura de estos nativos digitales fuera de la escuela privilegian los mensajes cortos, en los que el ahorro de las palabras parece ser una necesidad o una constante. El uso de textos difundidos en redes sociales a través de dispositivos móviles, la captura de información rápida y poco reflexionada en páginas y blogs y la tendencia cada vez mayor a la construcción de los mensajes cortos hacen que esta experiencia líquida sea motivo de reflexión para la escuela de manera urgente. En este sentido Area y Pessoa (2011, p. 16) afirman que "…la literacidad o alfabetización actualmente debe cultivar las competencias para que los estudiantes dominen distintos lenguajes (textuales, audiovisuales, icónicos, etc.) y en diversas formas y soportes (micro contenidos, narraciones o hipertextos) …"

Es evidente que la escuela no es la única instancia en la que los alumnos aprenden. Los límites de la escuela han sido trascendidos a tal grado que en más de un sentido podemos decir hoy, desde una mirada ontológica que socioculturalmente los estudiantes aprenden con la escuela, y también sin ella. Los jóvenes que asisten a la institución escolar son ahora capaces de generar y consumir información sin necesidad de someterse a extensas jornadas escolarizadas, y aunque esto no significa que sean capaces de discriminar información valiosa de la que no lo es en función de sus objetivos, la realidad es que fuera de la escuela los

estudiantes también aprenden lenguaje. Con la incorporación de las nuevas tecnologías hoy tenemos un nuevo tipo de escuela. Vázquez-Cano y Sevillano (2015, p.17) apuntan que "la creciente aparición en el mercado de tecnología de punta vuelve rápidamente los productos y equipamientos obsoletos en las instituciones, generando una constante necesidad de adaptación". Los estudiantes conviven con los nuevos alfabetismos. Los nuevos alfabetismos --o nuevas literacidades— constituyen prácticas sociales de lectura y de escritura que no únicamente se llevan a efecto sobre la base de textos escritos y en papel de manera funcional y lineal, sino que también se efectúan mediante el uso de nuevos sistemas de significación que puede ser icónica, gestual, en imagen, musical, etc. En este sentido la escritura es solo un modo más de representación, pero no el único.

Una nueva forma de asumir los actos de comunicación en el siglo XXI se enfoca primordialmente a los aspectos semióticos del acto (Kress, 2005). En relación con el acto pedagógico esta realidad adquiere varias implicaciones. En actos de literacidad oral, por ejemplo, entran en juego aspectos gestuales, proxémica, etc. En cuanto a la literacidad escrita sucede algo similar ya que los recursos con lo que ahora dispone quien lee y quien escribe son sumamente complejos y variados tales como la animación, los colores, la navegación en el texto sin la necesidad de leer de manera lineal, los resaltados, los cuadros, esquemas, etc., sin los cuales la posibilidad de comunicar en la época actual se vería seriamente limitada: en esto radica la multimodalidad. La multimodalidad se relaciona con el amplio espectro de posibilidades con las que contamos hoy para comunicarnos y que trascienden ampliamente al tradicional concepto de lengua escrita. ¿Se ha adoptado en la escuela esta perspectiva para orientarse hacia la multimodalidad en las sesiones de clase? Los libros de texto que son utilizados de forma común en los salones de clase contienen características multimodales. Abio y Dias (2016), comentan que:

> Los libros de texto no ignoran la comunicación más intensamente multimodal en la cual estamos inmersos en la actualidad, por lo que en ellos suele aparecer representada una gran diversidad de géneros considerados multimodales, tales como textos diversos acompañados de fotos o infografías, además de ilustraciones diversas, historietas, tarjetas postales, carteles, etc., así como otros géneros propios del ambiente digital como son las páginas y sitios web, blogs, mensajes en redes sociales, etc., que también mezclan elementos visuales y textuales. (Abio y Dias, 2016, p.2).

A partir de 2011 los programas oficiales en México (SEP, 2011a), en las materias relacionadas con el lenguaje se comenzó a considerar con mayor fuerza la necesidad de pensar las prácticas de lenguaje desde una perspectiva sociocultural, sin abandonar las orientaciones de la norma lingüística y las provenientes de la psicolingüística. Lo anterior se basa en el hecho de que dichas prácticas de uso del lenguaje no pueden ser asumidas de forma aislada del contexto de significación en el que se originan. Actualmente existe una importante gama de posibilidades semióticas para significar en un mensaje. Para Kress (2005), los modos representativos utilizados en los grupos sociales como medio para significar (escritura, imagen, discurso, etc.) y los medios para que se utilizan para diseminar (el libro, la revista, la computadora, el cine, la radio, la televisión, etc.); poseen una gramática que es similar la escritura en el sentido tradicional, aunque cada modo de representación cambia en función de los objetivos y del contexto social en el que ocurren.

De este modo, el punto, la línea, el contorno, la textura y el color forman parte de una gramática propiamente dicha: la gramática de la imagen. El texto escrito deja de ser el principal portador de significado. Al respecto Dussel (2014, p.7) afirma que "…muchas veces la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen –el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página.". Por otra parte, los hipertextos son aquellos textos en los que se utiliza más de un sistema semiótico para su lectura. Así, Rossi (1991) afirma que:

> Un hipertexto, a diferencia de un texto, es esencialmente no secuencial. La información está organizada en una red, cuyos nodos contienen información (textual o gráfica en principio) y relacionados por links (enlaces), originados en el interior de los nodos, y cuyo origen sobresale (ya sea remarcando la palabra, con un gráfico, etc.). El sentido de esta red es permitirle al lector un acceso no-secuencial a la información. Cuando estamos leyendo el nodo A y seleccionamos el link 1, navegamos hacia el nodo B, el cual se presentará frente a nosotros. Si en dicho nodo seleccionamos el link 2, navegamos al nodo C, etc. Los hipertextos poseen además un mecanismo de backtrack, o retorno, que permite desandar el camino recorrido. (Rossi, 1991, p.3).

3.3 Docentes y literacidad ¿nuevas formas de enseñar y comunicar?

Lankshear y Knobel (2010) realizaron un recorrido por el concepto de alfabetización toda vez que, por alfabetización antes de los años 70, se vinculaba con la actividad de educación no formal que estaba destinada para atender a la población adulta que no había adquirido las habilidades de lectoescritura básica. En este sentido, los autores comentan que antes de 1970 ni en el primer mundo ni en el tercero se identificaba al alfabetismo como un ideal educativo. Era un medio para aprender no un fin en sí mismo. El currículum no hablaba de alfabetización sino de lectura y escritura. En este escenario se publicó una obra trascendental escrita por Silvia Scribner y Michael Cole (1981), en la que los autores desarrollaron el concepto de práctica que sería clave para los enfoques socioculturales de la alfabetización posteriores, así como en la obra de Brian Street (1984). En este sentido la multiliteracidad empezó a cobrar sentido al encontrarse relacionada con una forma de pensar emergente y en evolución donde la idea de los alfabetismos 'nuevos' es una manera útil de conceptualizar lo que se puede considerar como un componente de la 'dialéctica alfabetizadora'.

Desde la Revolución Industrial los países occidentales se han desarrollado siguiendo una trayectoria en conjunción con una forma de pensar característica sobre el mundo y la manera de responderle. La aparición de nuevas formas de pensar sobre el mundo ha hecho surgir un nuevo tipo de mentalidad y empezado a evolucionar ciertos tipos de alfabetismos nuevos. En la actualidad, nos encontramos en un punto del desarrollo histórico-cultural del alfabetismo en el que, en realidad no sabemos cómo abordar estos tipos nuevos desde el punto de vista educativo. Cuando las escuelas intentan comprender el mundo cambiante del alfabetismo y tecnología, a menudo acaba todo en la reproducción de alfabetismos convencionales utilizando tecnologías nuevas. Aunque en nuestra vida sea posible configurar y asumir los distintos tipos de alfabetismos y confinarlos a espacios diferentes, en las escuelas y universidades operamos con alfabetismos convencionales, mientras que en casa o en otros espacios públicos utilizamos las múltiples literacidades.

Lo que se tendría que hacer es entender el legado de ambos alfabetismos y saber cómo poder aprovecharlos productiva y creativamente como condición necesaria para participar con eficacia en las rutinas sociales. Y esto nos va a exigir en desarrollar planes de educación

alfabetizadora que permita al alumno gestionar el tipo de trascendencia- dialéctica. Así Lankshear y Knobel (2010) plantean un modelo basado en tres dimensiones. La dimensión operacional, centrada en el aspecto lingüístico del alfabetismo. La dimensión cultural, relacionada con la competencia en el sistema de significado de una práctica social, es decir, la comprensión de los textos en relación con los contextos; y la dimensión crítica, que implica la conciencia de que todas las prácticas sociales, y por tanto todos los alfabetismos, se construyen en una sociedad y son socialmente selectivos (valores, finalidades, normas, reglas, perspectivas, etc.) y del mismo modo excluyen otras.

El photoshopeo, el blogeo, los remixes, son algunas formas nuevas de comunicar y expresarse en un mundo nuevo. Las nuevas herramientas permiten modificar, divulgar, compartir, crear. Los jóvenes, nativos digitales (Prensky, 2010), utilizan con facilidad estos recursos. Es un hecho que esta nueva mirada posee características diferentes entre los países desarrollados y las naciones en vías de desarrollo. Al respecto es necesario reconocer que el siglo XXI ha traído consigo una importante serie de transformaciones que han impactado la mayor parte de las esferas de desarrollo de los seres humanos en occidente. Nuevas formas de relación, de interacción e interpretación y nuevos modos de concebir el aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad saber usar el código de la lengua escrita ya no es suficiente para desarrollarse en una cultura mediada por las nuevas tecnologías.

Esto no quiere decir que ya no sea necesario aprender a leer y a escribir desde el punto de vista normativo. El énfasis se encuentra en el hecho de que utilizamos el lenguaje para entender y comunicarnos en diversas situaciones, no únicamente académicas sino también socioculturales y artísticas. Esto significa que hoy esta enseñanza del lenguaje se realiza en nuevos espacios que no solo están representados por la escuela. La escuela dejó de ser el único de estos espacios. Sus muros han sido trascendidos por nuevas prácticas, por lo que su función ahora deberá centrarse en enseñar a leer y a escribir desde nuevas miradas y nuevos recursos, utilizando nuevos modos de representación y nuevos soportes. Enseñar lenguaje en y para la diversidad. En este sentido la educación básica de la actualidad debe considerar estos elementos de manera esencial en función de una educación que integre tanto las esferas de las

disciplinas académicas, del arte, de la publicidad, así como de los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Con base en lo anterior, los mismos autores Lankshear y Knobel (2010), plantean que sería oportuno comenzar a denominar 'alfabetización'" (con "a" minúscula) a las prácticas que realizan los organismos para abatir el rezago educativo en relación con el acceso a la cultura escrita; mientras que podría comenzar a llamarse Alfabetismo (con "A" mayúscula) a aquellas prácticas, generalmente relacionadas con el avance en las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías de información y comunicación (aplicadas a la educación), que incorporan a las personas en prácticas inmersas en un ámbito global. Desde este punto de vista, diversos grupos y estudiosos del tema han dirigido sus esfuerzos hacia el logro de sociedades más justas y equitativas buscando que las sociedades del conocimiento impacten de manera positiva la vida de las sociedades menos favorecidas. En relación con ello, un grupo de estudiosos anglosajones reunidos bajo en nombre de The New London Group, desde finales del siglo pasado comenzaron a referirse a la necesidad de que los aspectos culturales, la diversidad de costumbres, lenguajes y modos de ver el mundo se vean reflejados en la educación de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar en un mundo global y puedan participar de forma activa a través de mecanismos multiculturales sobre la base del uso de las Nuevas Tecnologías de Comunicación.

Por otra parte, Lankshear y Knobel (2010) introdujeron la idea de 'mentalidad', misma que se refiere a un punto de vista en el que los individuos experimentan el mundo, interpretan o dan sentido a lo que encuentran y responden a lo experimentado. De modo que podemos interpretar las mentalidades como conjuntos de premisas, creencias, valores y formas de realizar las cosas que nos orientan hacia lo que experimentamos y nos inclinan a responder más de unas formas que de otras. Este concepto de mentalidades es útil para pensar en la educación alfabetizadora y en el aprendizaje. En la actualidad, las escuelas y aulas pueden considerarse de un fenómeno que implica una 'fractura del espacio'.

La idea de que el espacio se haya fracturado alude a la aparición del ciber espacio. Para los jóvenes de los países en vías de desarrollo el ciber espacio ha crecido en un mundo saturado por aparatos de tecnologías electrónicas digitales. De modo que las mentalidades que

acompañan a esta fractura contemporánea del espacio aluden a la diferencia entre las personas que siguen enfocando el mundo desde un punto de vista basado en el dominio del mundo físico a lo largo de la era moderna, y las personas que ven el mundo contemporáneo como algo significativamente diferente de cómo era antes a la llegada de las tecnologías electrónicas digitales, el cambio hacia una nueva forma de desarrollo y la aparición del ciber espacio.

Lo anterior implica reconocer que hoy nos enfrentamos a nuevos requerimientos que, asociados a la lectura y la escritura, nos exigen 'saber leer y escribir' de una manera nueva. Saber leer el arte, la cultura, la publicidad, los textos académicos, los medios masivos, etc. Al respecto César Coll (2005) aclara que la lectura no podrá ser desplazada como el principal instrumento para llegar al conocimiento además de que la misma será fundamental para comunicarse, así como para dar sentido a la experiencia y elaborar representaciones sobre cada uno de nosotros y sobre el mundo. Resulta evidente que los estudiantes de la actualidad requieren llevar a efecto prácticas de lectura y escritura sobre la base de formatos tanto impresos como digitales debido a que estas prácticas forman parte de la vida cotidiana.

Es un hecho que ya no leemos ni escribimos como lo veníamos haciendo hasta la última década del siglo XX. Hemos pasado del papel impreso a la pantalla. Nuestras prácticas se han modificado radicalmente a tal grado que con un solo movimiento podemos avanzar, retroceder, guardar, apuntar, enviar, reenviar, anotar, revisar y varias acciones más en relación con los textos de una manera casi simultánea. Unos nos incorporamos a estas prácticas de manera irremediable, otros nacieron propiamente en esta época, con estas prácticas, estos recursos y estos dispositivos. Hemos pasado, como apunta Bauman (2000) hacia una modernidad líquida que, desde la mirada de la sociología, es caracterizada por una importante serie de cambios en los que las nuevas tecnologías han jugado un papel determinante. De este modo, como apuntan Area y Pessoa (2011), la actualidad impregnada por los aspectos digitales se ha transformado en un fluido de producción y transmisión de información que generan un conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación; como contraposición a la producción cultural desarrollada principalmente en occidente durante los siglos XIX y XX, época en la que prevaleció la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material y de lo sólido.

En relación con las ideas anteriores, recientemente un nuevo concepto ha comenzado a difundirse con base en los adelantos tecnológicos relacionados con la educación: el de aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010). Estos autores lo han utilizado para referirse al hecho de que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier espacio y en cualquier momento sin la necesidad de que exista un lugar hecho a propósito para tal fin. Al respecto Burbules (2014) aporta un artículo específico sobre los significados del concepto aprendizaje ubicuo. En este sentido afirma que, más allá del slogan del aprendizaje ubicuo ´en cualquier lugar-en cualquier momento´ es necesario ir más allá. Para ello realiza una reflexión en la que expone seis dimensiones relacionadas con el aprendizaje ubicuo.

De este modo Burbules, (2014) identifica las características de ese aprendizaje. En primer lugar, se refiere a la espacialidad en la ubicuidad y comenta que actualmente en los países desarrollados las tecnologías digitales están presentes de manera constante en todos los lugares tanto públicos como privados y que las conexiones inalámbricas se encuentran al alcance de todos. En segundo lugar, refiere a la portabilidad, en el sentido de que las computadoras y los dispositivos pueden llevarse con uno mismo en todo momento. En tercer lugar, menciona el aspecto de la interconexión lo cual genera una ´inteligencia extensible´ en dos sentidos: desde el punto de vista tecnológico el conocimiento, la memoria y poder de procesamiento mejoran con el uso de estos dispositivos para apoyar lo que hace el cerebro. En cuarto lugar, se refiere a la ubicuidad en sentido práctico: las actividades que tradicionalmente se realizaban de manera separada ahora pueden realizarse simultáneamente como el aprendizaje y el entretenimiento, el trabajo y el juego, el acceso y la creación de información, lo público y lo privado, etc. En quinto lugar, se remite al sentido temporal y lo relaciona con los ritmos y oportunidades de aprendizaje, así como con el denominado ´aprendizaje permanente´. Por último, el autor comenta sobre el sentido de las redes y flujos transnacionales afirmando que las personas nunca están única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentra físicamente sino en un gran conjunto de relaciones establecidas a nivel global.

Por su parte Vázquez-Cano (2015) afirma que la superioridad del aprendizaje ubicuo sobre los demás modelos pedagógicos se encuentra en la movilidad ya que el proceso enseñanza-aprendizaje se vuelve omnipresente. En relación con este contexto, a lo largo de

las últimas dos décadas las miradas hacia la lectura y la escritura en la escuela han volteado hacia perspectivas sociohistóricas y culturales frente a las orientaciones lingüísticas o psicolingüísticas que habían predominado a lo largo del siglo XX. En el ámbito educativo comenzó a generalizarse el concepto de literacidad para referirse, como apunta Cassany (2006, p.38) "…a todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura".

Como ya hemos señalado antes, el término literacidad proviene del concepto *literacy* del inglés, mismo que en español hace referencia de manera indistinta a la alfabetización, a la cultura escrita o a la literacidad (Carrasco y López, 2013). Sin embargo, las connotaciones son bastante diferentes ya que la literacidad es, como hemos señalado en los apartados anteriores, un concepto más amplio que la mera alfabetización o que el acto de leer y escribir en su sentido lingüístico o psicolingüístico. Al respecto Cassany (2006) apunta esta diferencia al señalar desde la orientación sociocultural que

> …leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (Cassany, 2006, p.38).

Hacia mediados de los años noventa comenzaron a difundirse las ideas de un grupo de investigadores en el Reino Unido en torno a la construcción de un nuevo objeto de estudio, así como de una pedagogía centrada en el desarrollo de nuevas formas de leer y escribir en un contexto permeado por el capitalismo y la globalización. A partir de este hecho, la pedagogía comienza a implementar un nuevo currículo en los diversos contextos de prácticas culturales y lingüísticas. A esta pedagogía se le denominó pedagogía de la multiliteracidad y en ella se plantean prácticas educativas distintas a las tradicionales y apoyadas en el uso de recursos hipermedia o multimedia como páginas web, comunidades virtuales, y hoy blogs y otros recursos. Asimismo, se promueve que en la escuela cada vez más se propicien prácticas

situacionales que promuevan que los estudiantes practiquen sus conocimientos en contextos más cercanos a la realidad.

En medio del contexto descrito hasta aquí, las escuelas de educación básica enfrentan hoy un importante reto relacionado con las prácticas educativas que en la misma se desarrollan en un contexto mediado por la tecnología, y por tanto, con nuevos lenguajes. En este sentido es necesario señalar también que, las miradas hacia aquello que requiere cambios urgentes están en función de la capacidad que la misma tenga para incorporar esos nuevos lenguajes en las aulas. Se trata así de incorporar nuevas formas de pensar la educación en un mundo globalizado y adecuar nuestro pensamiento como afirmara Castells (1996), que no tenemos otro remedio que navegar por las en las encrespadas aguas globales con una brújula (educación) y un ancla (nuestras identidades).

Por su parte Kress (2005), afirma que se requiere un pensamiento nuevo que permita reconsiderar la teoría bajo la cual se ha venido conceptualizando la escritura en los últimos sesenta años. En este sentido sostiene que ya no es posible tratar al alfabetismo como el único medio de representación y comunicación con el que contamos, de tal manera que la lingüística ya no puede explicar plenamente lo que hace o lo que es el alfabetismo. Una de las principales consecuencias de ello tiene relación con la noción de significado. Si el modo tradicionalmente ha sido la escritura y el medio ha sido el papel, hoy ya no podemos asegurar que éstos sean los únicos. Así, durante el proceso de la lectura actualmente es necesario recopilar significado de todos los modos que tengan una copresencia en el texto por lo que tendríamos que repensar qué supone crear significado en la escritura y crear significado en la lectura.

El mismo Kress (2005) plantea que la teoría que subyace a la multiliteracidad no puede ser ya una teoría lingüística. Debido a que el cambio hoy en lo referente a la escritura y la lectura se da fundamentalmente en los significados de ésta, es necesario reconsiderar para dirigir este cambio teórico hacia la significación, es decir; hacia la semiótica, "desde una teoría que explicó únicamente el lenguaje a una teoría que explica igualmente bien el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música, y sin duda, otros" (p. 50). Por otra parte, el autor señala que en la era de la pantalla y de la multimodalidad es inevitable que se produzcan algunos cambios en cuanto a las formas, funciones y uso de la

escritura. Que es muy importante considerar que un sistema de escritura no es necesariamente lo mismo que alfabetismo toda vez que la escritura consiste en hacer marcas sobre una superficie para dejar registrado algo en un orden específico, lo que es por tanto una materia visual, mientras que alfabetismo es escribir con letras. De tal manera que sería útil tener en cuenta y hacer la distinción entre un sistema de escritura que utiliza letras y uno que no utilice. Esta distinción permite estudiar las características de cada sistema de escritura y permite también evitar la palabra alfabetismo como un término concesivo procurado realizar juicios negativos sobre pueblos que no utilizan la escritura en forma de letras. Escribir se refiere a la creación de textos, de unidades completas en términos de su ambiente social y en términos de su cohesión y coherencia internas.

Como puede verse, la postura de Kress resulta esencialmente innovadora si se toma en cuenta que el cambio teórico se da desde el lenguaje, en una parte fundamental que es el significado. Con base en ello, una fuente de innovación en la educación secundaria actual se encuentra justamente en el lenguaje, en esa parte que se relaciona con la significación. De esta manera, puede entenderse que para Kress (2005) el cambio proviene desde la semiótica, por lo que plantea que esta nueva teoría debe contemplar al menos tres aspectos. En primer lugar, el significado y los conceptos asociados, como el aprendizaje y la creatividad. Claramente se trata de incluir en esta nueva teoría las ideas provenientes de la semiótica y la semiosis. En segundo lugar, esta teoría debe incluir el concepto de transducción para explicar de qué manera los recursos modales dan a los usuarios la habilidad para reconfigurar la forma de los recursos con base en las necesidades de quien crea el signo. Dicho concepto debe complementarse con el de transducción, mismo que hace referencia al cambio del ‘material semiótico’ es decir, en una sinestesia. Y en tercer lugar se refiere al concepto de diseño.

El concepto de modo es fundamental para comprender la teoría multimodal del alfabetismo que plantea este autor. Al respecto Kress esboza una idea que viene a enfrentar a la tradición al considerar que el concepto fundacional en la teoría semiótica es el signo, pero que éste no solo es arbitrario sino motivado, entrando en juego el interés, la analogía y la metáfora. En este sentido el autor se refiere al mismo y afirma que:

> …ya no es posible permitir que los niños experimenten la escuela sin basar la escolarización en una comprensión del cambio desde el rendimiento competente al diseño como hecho fundacional de la vida social (…) En la comunicación multimodal el concepto de diseño es el *sine qua non* de la práctica informada, reflexiva y productiva. (Kress, 2005, pp.51-52).

Por último, es necesario reconocer que los docentes en la actualidad además de enfrentar nuevos retos deben afrontar el desafío que implican las nuevas formas de comunicar. El lenguaje no solo se reduce a sus aspectos estructurales o normativos ya que, como práctica cultural, reviste varias implicaciones. Las prácticas sociales de lenguaje, vistas como productos culturales que se enseñan en la escuela secundaria, deben adquirir significación no solo en el seno de ésta como entidad académica, sino también en los diferentes contextos de uso de los estudiantes. Este es un reto inaplazable para los docentes. Sus prácticas deben orientarse hacia tales fines ya que el lenguaje se construye socialmente, como señaló Bourdieu (2007) en el marco de prácticas culturales orientadas hacia funciones específicas. Esta idea enfrenta claramente los propósitos tradicionales que tuvo la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela si tomamos en cuenta que los estudiantes aprenden también fuera de ella, se comunican e interactúan muchas veces de manera más ágil que hacia el interior de ésta. El peligro que hoy enfrentan los docentes en la escuela secundaria se refiere a que las prácticas se conviertan en actividades artificiales cuyas finalidades se encuentren centradas en conservar el estatus de la propia institución escolar y de los docentes y no en función de los propósitos comunicativos y sociales de los estudiantes.

CAPÍTULO IV
TRABAJO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se realizan dos tareas realizadas en este trabajo. En primer lugar, se expone la pertinencia de un paradigma cualitativo ubicado en la fenomenología con base en la naturaleza de aquello que hacen los maestros de español en la escuela secundaria. En este sentido se argumenta la necesidad de llevar a efecto un acercamiento con los participantes que permitiera recopilar datos tanto visuales como auditivos provenientes de entrevistas con los participantes, así como de observaciones de clase en las aulas de estos. Se describe también la ruta que se siguió para la construcción de la guía de entrevista y su aplicación basados en un protocolo de ética que fue desde la firma de consentimientos informados hasta la formalización del trabajo con las autoridades escolares respectivas. En un segundo momento, se describe la ruta que se siguió para llevar a efecto la construcción de categorías y, por tanto, la conceptualización de éstas en el trabajo de campo.

4.1 Un paradigma cualitativo

Como ya hemos apuntado, este estudio abordó el tema de las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria en el contexto de los nuevos alfabetismos y se inscribió en el paradigma cualitativo. Para ello partimos de la premisa de que los participantes, personificados por los docentes, son actores que interpretan su realidad con base en sus propios procesos de formación y socialización, en sus contextos de trabajo, situados y determinados por diversos aspectos. Los acercamientos que tuvimos hacia lo que hacen en sus prácticas no buscaron explicar lo que hacen y por qué, ya que nuestro interés se centró en un nivel intersubjetivo de comprensión. La intención de abordar las prácticas educativas que se llevan a efecto en la escuela secundaria desde este paradigma implicó, como señalan Denzin y Lincoln (2013), estudiarlas desde su situación natural, con el fin de interpretar el fenómeno desde los significados que los actores les otorgan y, en este caso, auxiliados de algunas técnicas fenomenológicas como la entrevista y la observación.

Con el uso de las herramientas anteriores, accedimos a la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los docentes de español de la escuela secundaria en sus propios contextos. En este sentido, asumimos que la educación es un proceso de naturaleza social que se realiza por medio de interacciones de diversa naturaleza e intención, en las que las formas de entender el mundo por parte de los docentes entran en relación –y muchas veces choque-- con las propias de los estudiantes. Además, con base en los propósitos del estudio, mismos que buscan la comprensión y la interpretación como forma de conocimiento; la realidad de las prácticas de los docentes de español de educación secundaria se manifestaron como un complejo de fenómenos encarnados en una serie de problemas propios del ser humano; por lo que la interpretación de dichos conflictos y fenómenos solo pudo llevarse a efecto a través del discurso y con base en los datos empíricos ubicados espacial, temporal y físicamente en dichos contextos.

Es necesario reconocer, como señalan los propios Denzin y Lincoln (2013) que este paradigma en la investigación proviene de un proceso de evolución que ha atravesado por diversas etapas que han dado lugar al desarrollo de tradiciones y el surgimiento de nuevas disciplinas provenientes de áreas como la antropología. Con base en lo anterior, las posibilidades para elegir un modelo de investigación cualitativa se ampliaron a partir de los métodos que se utilizaron, en contraste con el modelo cuantitativo en el que el objeto de estudio tenía que ser ajustado al método. Por último, la perspectiva dialéctica que este paradigma nos brindó permitió implicarnos en la comprensión de aquellos significados que los participantes manifiestan en sus prácticas educativas de literacidad de una forma y no de otra, considerando las creencias y opiniones de quienes participan, considerando su presente y su pasado vistos como trayectos, y dando la oportunidad para comprender sus acciones dentro de una realidad contextual.

4.1.1 Una mirada desde la fenomenología

Como hemos señalado, el objetivo de esta investigación fue comprender las prácticas educativas de literacidad de maestros de español de secundaria. La pregunta de investigación

buscó desentrañar el significado de las prácticas de literacidad de los docentes participantes en el estudio. Como señala Vain (2012), la manera en que los docentes de español de la escuela secundaria interpretan la realidad que ellos mismos construyen socialmente y también se relacionó con el modo en que como investigador se requiere comprender cómo dichos docentes, en ese contexto, construyen esas realidades El trabajo de interpretación partió de la realidad fenomenológica de la actividad que han realizado los docentes de español con la intención de comprender qué significa para ellos su práctica educativa, desde qué enfoques centran sus prácticas de enseñanza en esta área, cuáles son los modos y los medios o artefactos que utilizan y lo que significa para ellos ser docentes de español en la era actual mediada por nuevas tecnologías.

Para Sautu (2005, p.24) el paradigma "es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse (…) que implícita o explícitamente involucra una visión del mundo y su naturaleza, el lugar que las personas ocupan en él…" En este sentido, la mirada fenomenológica permite observar que este estudio no parte de una teoría específica sino del mundo de la experiencia. Lo que se busca es realizar la interpretación de los significados que los docentes dan a sus acciones, es decir; a su actividad como docentes de español en un mundo mediado por las tecnologías digitales. Husserl (1982), apuntaba que en los estudios sociales las interpretaciones deben tomar en cuenta la comprensión de las motivaciones de los sujetos que actúan.

Desde la mirada fenomenológica, es importante dar sentido a las interacciones que llevan a efecto los docentes de lenguaje en la escuela secundaria y elaborar un constructo teórico que permita comprender tales actuaciones. Para ello Husserl (1982) se refiere a la puesta 'entre paréntesis de la realidad', a la que denomina *epojé*. Debido a que desde la mirada fenomenológica este razonamiento sobre la 'epojé' se entiende como un ejercicio de abstracción de los aspectos que no son relevantes en el fenómeno para poder identificar lo esencial, la fenomenología de Husserl no sería la más adecuada para este estudio ya que se eliminarían aspectos de la interacción que se dan durante las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria, vistas como abstracciones que los profesores llevan

a efecto y que se relacionan con sus propias visiones sobre el mundo, sus ideales, sus formas de percibir la realidad y de enseñarla, mismas que forman parte del propio estudio.

Por su parte Heidegger (1997), al introducir el concepto de *dasein* (un ser-ahí), aportó un espacio más adecuado para comprender las prácticas educativas de literacidad de los maestros de español. Así, el docente de español de la escuela secundaria, visto como *dasein* o bien un 'ser en el mundo' visto desde un horizonte contextual y temporal, cuya naturaleza es la de interpretar al mundo o su mundo, no puede despojarse de ello durante sus prácticas educativas. El papel del investigador es también la de un *dasein* que interpreta, desde una mirada hermenéutica tomando en cuenta en sus interpretaciones elementos del contexto social, espacial y temporal; lo que implica considerar supuestos teóricos para interpretar el fenómeno desde diversas dimensiones (culturales, políticas, sociológicas, filosóficas, históricas, etc.). Así, Heidegger asume la naturaleza de la existencia como el enfoque fundamental de la filosofía fenomenológica hermenéutica; mientras que Husserl lo hace desde la naturaleza del conocimiento.

Al respecto Sini y Caballero (1997) señalan que el *dasein* es crucial para comprender el objeto en su contexto histórico y como parte de su vida cotidiana por lo que su fenomenología es de tipo hermenéutico ya que las distintas realidades de la práctica educativa, vistas como entramados complejos de problemáticas que se manifiestan en las aulas, requieren para su investigación de abordajes específicos que permitan identificar elementos ocultos que inciden de manera directa en las prácticas educativas. En este sentido, el enfoque fenomenológico hermenéutico constituyó la base para identificar algunos elementos de la realidad que enfrenta la práctica educativa de la literacidad en la actualidad. Es decir, desde este enfoque es posible comprender el significado que tienen las prácticas educativas de literacidad para los docentes, entendidas como señala Brunner (2001) como un fenómeno social, en el contexto actual caracterizado por la globalización y la revolución tecnológica.

Debido a que las cuestiones fenomenológicas se refieren a asuntos de significado, es necesario concebir a la fenomenología hermenéutica como una forma de indagación ligada a los estudios de significado (Van Manen, 2003). De este modo el método de la fenomenología hermenéutica se dirigió hacia la interpretación de lo que los docentes del área de español en

la escuela secundaria expresan sobre lo que significa hoy enseñar literacidad con base en los relatos que su propia práctica educativa les ha aportado, así como a la búsqueda de comprensión sobre cómo es que tales docentes construyen esas realidades. El trabajo de interpretación partió de la realidad fenomenológica de la actividad que han realizado los docentes de español hasta ahora con la intención de comprender qué significa para ellos enseñar español, desde qué enfoques han centrado sus prácticas de enseñanza en esta área, cuáles han sido los modos y los medios que han venido utilizando y lo que significa para ellos ser docentes de español en la actualidad.

En este trabajo identificamos frases temáticas obtenidas en las entrevistas con los docentes participantes. En este sentido Van Manen (2003) afirma que:

> Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que se describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella (Van Manen, 2003, p.110)

Con base en lo anterior, en este trabajo nos remitimos a las ideas de Van Manen (2003) para referirnos al aislamiento de los aspectos temáticos resultantes del proceso de entrevistas. En tal sentido ubicamos tres formas para acercarnos hacia el significado. En primer lugar, nos ubicamos en el punto de vista holístico o sentencioso. En segundo lugar, nos aproximamos desde una mirada selectiva o de marcaje. Por último, nos adentramos de manera detallada o bien, línea por línea.

El giro lingüístico en las investigaciones sociales nos llevó a poner al descubierto lo que significa para los participantes del estudio enseñar lenguaje en secundaria por medio de la interacción lingüística con ellos. Además, respondió a la necesidad de comprender no solo al grupo social en cuestión sino contar con elementos para adelantar algunos rasgos que pudieran ser llevados a otros contextos de práctica similares sin buscar una teoría general, más bien seguir una ruta inductiva e interpretativa que va en dos sentidos. El primero proveniente de las propias interpretaciones construidas y aportadas por dichos actores. El segundo obtenido

de la interpretación del investigador. Fue, por tanto, una interpretación de la interpretación construida con base en los datos obtenidos a través de una interacción lingüística.

4.1.2 El diseño de la investigación

Como hemos señalado líneas arriba, el diseño de esta investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo. Al respecto Sautu (2005), se refiere al diseño de la investigación afirmando que es necesario que su construcción considere tres aspectos medulares relacionados con la teoría, los objetivos y los métodos unidos de manera dialéctica (Ver Figura 4.1). Para ello partimos de los objetivos de la investigación que se tradujeron en la pregunta de investigación relacionada con el significado de las prácticas educativas de literacidad de los maestros de español de secundaria, desde la mirada de los propios docentes. La teoría adoptada parte de esta premisa mientras que el método etnográfico fue el que mejor se ajustó para alcanzar el objetivo planteado.

Figura 4.1 Relación dialéctica teoría, objetivos y método

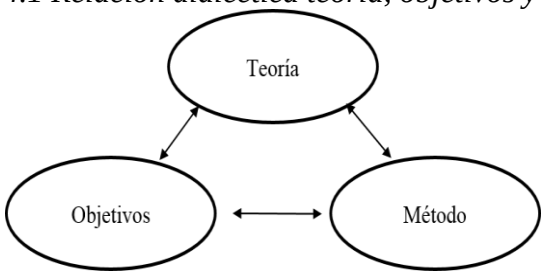


Figura 4.1
Fuente: Elaboración propia con base en las ideas de Sautu (2005)

Dentro del mismo esquema de la figura 4.1 basado en Sautu (2005), encontramos que la teoría se planteó desde tres niveles: el nivel paradigmático, el nivel de teoría general y el nivel de teoría sustantiva. Los tres elementos se encuentran dentro de una relación dialéctica. El primer nivel de teoría es paradigmático y corresponde al cualitativo fenomenológico de carácter hermenéutico. El segundo nivel de teoría corresponde a la teoría general, misma que está en relación con la práctica educativa (Carr, 1999, Perrenoud, 2011 y Vinatier, 2008). El tercer nivel de teoría está relacionado con el estado del arte y con dos

conceptos clave que la construcción de este arrojó: los eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000) y los conceptos de Modo y Medio aportados por Kress (2005).

Debido a que este trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo fenomenológico, las acciones se encuentran en función de la comprensión hermenéutica de lo que significa para los docentes enseñar literacidad en las aulas de secundaria. Sautu (2005) se refiere a las ideas y concepciones contenidas en un paradigma como aquellos supuestos, ya sean explícitos o implícitos, que constituyen el marco desde el cual se construye la investigación. En este caso de trata del paradigma cualitativo fenomenológico. Los supuestos ontológicos se encuentran relacionados con cuál es la naturaleza de la práctica educativa de literacidad de los docentes de español de la escuela secundaria. ¿Se trata de una realidad objetiva o más bien debe asumirse desde la subjetividad? ¿Qué sentido tienen estas prácticas educativas? ¿Existe relación entre la práctica educativa y la literacidad? ¿Es posible separarlas? El estudio intenta comprender a los sujetos desde sus propios marcos de referencia, asumiendo que los docentes tienen y provienen de un mundo en el que se hallan inmersos y que les rodea. Dichos mundos son cualitativamente diferentes con base en aspectos culturales, históricos y temporales por lo que no son universales. Desde esta perspectiva ontológica, se consideran valiosas todas las perspectivas de los sujetos, asumiendo que no es posible obtener un conocimiento objetivo sobre lo que los docentes hacen en sus prácticas educativas debido a que, precisamente éstos se encuentran 'inmersos en el mundo' y en 'su mundo'. Solo pueden hacerse comprensibles a través de la construcción de significados y de su interpretación.

Por otra parte, los supuestos de orden epistemológico se refieren a que las prácticas educativas de los docentes de español adquieren una significación que es necesario comprender en el contexto mismo de sus prácticas. Desde esta perspectiva es necesario partir de los datos aportados por los docentes. Para ello se requiere experimentar su realidad con todo lo que su mundo y sus interpretaciones del mundo implican, considerando, como señala Heidegger (1997) que experimentan el mundo a través del lenguaje, el cual orienta su comprensión y su conocimiento.

En cuanto a los supuestos axiológicos van en el sentido de cuestionarse si es posible desprenderse de los propios valores y de las ideas que se tienen en relación con las prácticas

educativas de literacidad, considerando que se trata de un ámbito laboral que no es desconocido por el investigador. Esta situación representa un reto para éste en un proceso de reflexividad. El trabajo de investigación requiere considerar desde una perspectiva holística al docente de español tomando en cuenta sus trayectos formativos y también laborales hasta llegar a su situación actual, asumiendo que ningún escenario, persona o situación debe pasar desapercibido. ¿Cuáles son los valores éticos que deben guiar la investigación? La respuesta se encuentra en la capacidad del investigador para actuar en el contexto escolar como si fuera la primera vez que se encuentra en una situación áulica, en la que median textos y tecnologías, en eventos de literacidad, sin prejuicios que desvíen o desvirtúen la razón por la cual se encuentra en dicho espacio contextual y temporal.

Por último, los supuestos de carácter metodológico implican cuestionamientos sobre la estrategia teórico-metodológica de la investigación. En este caso, desde un acercamiento etnográfico, es necesario interactuar con los docentes de español participantes en el estudio lo más naturalmente posible tratando de eliminar la influencia del investigador en el fenómeno lo más posible. Además, el reto metodológico es reconocer que no se busca la verdad ni la moralidad en las prácticas educativas de literacidad por parte de los docentes de español sino la comprensión de los actos y puntos de vista de los sujetos. Así, se busca descubrir los significados de los fenómenos que experimentan los docentes de español a través del análisis de sus descripciones considerando que sus acciones se entienden en relación con el significado de toda la acción, del mismo modo que las palabras se entienden en relación con el significado de toda la frase, es decir; el individuo y el fenómeno son inseparables. La entrevista y la observación constituyen las dos principales técnicas para la obtención de datos. En este sentido, la entrevista como instrumento etnográfico deberá tender a encontrar la relación con los datos obtenidos a través del proceso de observación.

Con base en lo anterior, el objeto de estudio de las prácticas educativas de literacidad se asume como prácticas situadas y determinadas social y culturalmente. Desde el punto de vista social estas prácticas educativas responden a exigencias contextuales tanto internas como externas; mientras que culturalmente se inscriben en el seno de una cultura escolar que las determina y a través de la cual los docentes construyen paulatinamente su habitus, con

base en el desarrollo de sus propios capitales profesionales. Para lo anterior, es necesario considerar que cada escuela reviste una actividad predominantemente social en la que intervienen sujetos y actores, factores ambientales y contextuales, políticos, administrativos, fundamentos curriculares, relaciones personales y varios elementos más que hacen de éste un proceso complejo. Sin embargo, debido a la velocidad con que se dan actualmente los cambios y variaciones en el terreno de la comunicación –incluida la pedagógica--, cada vez es más necesario que los acercamientos micro etnográficos que se realizan en espacios educativos, con actores y sujetos del proceso, tiendan a aportar elementos para la actualización, para la renovación de planes de formación de nuevas generaciones de docentes, para los profesores en servicio cuyas prácticas educativas se realizan en el seno de instituciones específicas pero que forman parte de sistemas más amplios de interacción; así como la formulación de propuestas encaminadas a fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica en general y aquellos que cursan la secundaria en particular.

En el caso particular de esta investigación, el ejercicio de observación e interpretación se llevó a efecto en dos instituciones escolares. Desde esta mirada, un acercamiento micro etnográfico puede permitir el establecimiento de vínculos cercanos entre los participantes de la investigación y el investigador por lo que la obtención de información puede enriquecerse, aunque, como no es en sí misma suficiente ya porque como investigador resulta necesaria una base descriptiva y también un ejercicio de análisis e interpretación de la cultura de los participantes. Particularmente un trabajo sobre las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria, requiere de una visión amplia del fenómeno desde una perspectiva que encuentre relaciones entre los docentes, los estudiantes, los contextos en que se dan dichas prácticas, los artefactos que son utilizados para tal fin, los modos y los medios, en que se llevan a efecto, las transacciones en el aula –ya sean directas o mediadas por la tecnología--, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, mismas que reflejan en gran medida la ideología de los educadores y que los lleva a actuar en formas específicas con base en sus propias visiones del mundo, etc. Para lo anterior se hace necesario contar con datos empíricos, como apuntan Goetz y LeCompte (1988), aportados de primera mano de los participantes en el estudio a través de la aplicación de algunas técnicas como la entrevista en diversos niveles de profundidad, la observación participante y no participante, así como la descripción

reflexiva y holística de fenómenos dados en contextos específicos con el fin de identificar relaciones hacia el interior de dichos fenómenos.

Para este trabajo se consideraron dos tipos de análisis. El primero relacionado con los vértices de la práctica educativa epistemológico, pragmático y relacional (Carr, 1999 y Vinatier, 2008). El segundo tipo de análisis se realizó en función de la clase de español asumiendo cada sesión como un evento de literacidad considerando como elementos del evento a los participantes, la situación contextual, los artefactos utilizados y las actividades (Barton y Hamilton 2000). Al respecto se incorporó el concepto de 'modo' aportado por Kress (2005) ya que fue indispensable para comprender los eventos de literacidad. Siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994), entendemos que el papel del investigador implica una participación en la vida diaria de los docentes de español de la escuela secundaria durante un tiempo con el fin de observar lo que sucede, escuchando lo que se dice en sus aulas, haciendo preguntas y recopilando cualquier dato que sea útil para analizar los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales que caracterizan la práctica educativa de los docentes de español, así como caracterizar los eventos de literacidad utilizados predominantemente en el aula por los docentes para promover la literacidad en las aulas e interpretar el significado que otorgan los docentes del estudio a sus prácticas educativas y en sus propios contextos de práctica.

En el trabajo de campo se reunieron datos en el ambiente natural de los maestros y los hechos situándose en el contexto institucional, escolar, y áulico en el que adquieren significación. Es necesario estar en contacto con los docentes y con las situaciones. Como apunta Flick (2007) se trata de plantear un diálogo reflexivo que considere a las prácticas educativas como unidades de análisis, así como a los eventos de literacidad como unidades de registro. serán los cuyos ejes de indagación son aquellos segmentos de la clase destinados a desarrollar prácticas educativas con "e" y aquellos destinados a las prácticas educativas con "E". En estricto sentido nos referimos a las primeras más cercanas a las prácticas tradicionales de enseñanza del español mientras que por las segundas entendemos aquellas prácticas que promueven un mayor desarrollo de la literacidad de los estudiantes. En este sentido la indagación se orienta hacia el análisis y la interpretación de los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales (Vinatier, 2008) que son comunes entre los participantes del

estudio, así como aquellos que son cualitativamente distintos. Asimismo, caracterizaron los eventos de literacidad en el aula tendientes al desarrollo de la literacidad ubicando en estos eventos el peso analítico (segmentos de práctica educativa con "e" y segmentos de práctica educativa con "E").

4.1.3 Los datos

Los datos requeridos para alcanzar los objetivos de investigación fueron de tipo oral y visual. Los datos orales fueron obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas para identificar aspectos relativos a la práctica educativa y lo que significa ser docente en el contexto de los nuevos alfabetismos. El proceso de entrevista se realizó de manera previa al proceso de observación. En este caso se obtuvieron datos relativos a cuatro núcleos temáticos, basados en las ideas de Carr (1999) y Vinatier (2008) sobre práctica educativa. En el aspecto Epistemológico se tomaron en cuenta los conocimientos de la disciplina, los saberes sobre el currículum y la argumentación que los docentes hacen entre el primero y el segundo en relación con el aprendizaje. El en aspecto pragmático se consideraron las estrategias de Enseñanza, las actividades de Aprendizaje. En cuanto al tema relacional se ubicaron las transacciones directas entre participantes y las transacciones mediadas por tecnologías. Por último, en cuanto a los nuevos alfabetismos y la literacidad se ubicaron las diferencias entre lengua y lenguaje, el cambio de medios y el cambio de modos. La estructura del guion de la entrevista está en función de dichos núcleos temáticos. Se integra un quinto núcleo, que de manera previa a los cuatro anteriores se incorpora para obtener datos generales y aspectos personales de los docentes relativos a sus trayectos formativos y laborales (Anexo1).

En cuanto a los datos visuales éstos fueron obtenidos a través de un proceso de observación no participante en las clases de los docentes de español. Esta observación se llevará a efecto durante el desarrollo de todo un Proyecto Didáctico que forma parte del *Programa de Estudios 2011. Español. Educación Básica Secundaria* (SEP, 2011a) en condiciones reales de trabajo. Al respecto se tratará de la observación de sus clases en eventos de literacidad con base las ideas de Barton y Hamilton (2000) y Kress (2005), constituidos

por los participantes, la situación contextual, los artefactos culturales, las rutinas y, en este caso, el modo. Este ejercicio de observación se encuentra ligado a los aspectos pragmático y relacional (Carr, 1999; Vinatier, 2008) de la práctica educativa, es decir; las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje, las transacciones directas entre participantes y aquellas transacciones mediadas por tecnologías. En relación con el Modo (Kress, 2005) así como con el núcleo epistemológico (conocimientos de la disciplina, saberes sobre el currículum y argumentación de ambos para el aprendizaje) se consideran los siguientes indicadores, en relación con los artefactos de lectura. La lectoescritura en pantalla, de imágenes estáticas, de imágenes en movimiento, de sonidos e iconográfica.

4.2 El trabajo empírico

El trabajo inició con un acercamiento al campo en el mes de noviembre de 2016. Se sostuvieron reuniones con diversos actores de educación secundaria con el fin de dar a conocer el propósito de la tesis a supervisores y jefes de enseñanza en una reunión del sector 004 de secundarias. A raíz de estas reuniones se obtuvo apoyo de la Supervisión de la Zona 009 para realizar el estudio. La idea de ubicar el trabajo en educación secundaria se relaciona con el hecho de que es un nivel con el que el investigador se encuentra familiarizado debido a su actividad en la formación de docentes de educación secundaria en el área de español. Una vez que se dieron a conocer las generalidades del proyecto, se acudió a una reunión general de zona 009 a la que asistirían todos los docentes de la especialidad de español para aplicar un cuestionario (Anexo 1) cuyo propósito era tener datos de los docentes, así como generalidades sobre sus perfiles, trayectos formativos y laborales.

4.2.1 Fases de la investigación

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), este estudio contempló cuatro fases, en las que el ejercicio de análisis e interpretación se ubicó de manera transversal a lo largo de todo el proceso. Dichas fases del trabajo de campo son las siguientes:

a) Fase 1. Establecimiento de criterios básicos para la selección de los participantes a partir de la aplicación de un cuestionario. Para ello se aplicó un cuestionario a todos los docentes de español de la Zona 009 de secundarias técnicas del estado de Puebla (Ver Anexo 1).

b) Fase dos. Aplicación de entrevistas semiestructuradas con seis docentes del área de español de dos escuelas cuya finalidad es identificar y analizar aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales que los docentes manifiestan sobre sus prácticas educativas, elementos sobre sus trayectos formativos y laborales, así como sus declaraciones sobre lo que significa enseñar español en la época de los nuevos alfabetismos, así como la forma en que plantean sus sesiones de clase (eventos de literacidad) de manera cotidiana.

c) Fase tres. Proceso de observación (no participante) de clases en las aulas de los seis docentes con el propósito de identificar las características de su práctica educativa para la enseñanza de la literacidad en el contexto de los nuevos alfabetismos, centrando la mirada en los aspectos pragmáticos y relacionales de su práctica (Vinatier, 2008).

d) Fase cuatro. Entrevista posterior a la fase de observación a cada uno de los participantes, con la intención de llevar a efecto un cierre del proceso en el que el hilo conductor sea indagar sobre el significado que otorgan los docentes del estudio a sus prácticas educativas.

4.2.2 Los participantes y el contexto

Con base en la aplicación del cuestionario 1 se obtuvieron datos relevantes para definir tanto las escuelas como los participantes. Los resultados de este instrumento se encuentran contenidos al final de este documento (Ver Anexo 2). Con el apoyo de la zona escolar, se procedió a identificar a los informantes clave en este estudio, así como los espacios, las escuelas y los grupos. Para ello se plantearon criterios para la selección de escuelas secundarias cuya infraestructura tuviera instalaciones completas (edificios, aulas, baños, etc.), equipamiento tecnológico (aulas de medios, acceso a internet, equipos multimedia, pantallas, etc.), espacios físicos adecuados, biblioteca. Escuelas secundarias cuya población

estudiantil fuera representativa del promedio de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Puebla, por lo tanto, que tuvieran al menos tres grupos de cada grado, cuarenta a cincuenta estudiantes por grupo, ubicadas en zonas populares, que hayan presentado la prueba PLANEA (INEE, 2016).

Con base en lo anterior se eligieron dos escuelas. La Escuela Secundaria Técnica N°52 se localiza en la calle Citlaltépetl 73, Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas de la ciudad de Puebla, Pue., México (Figura 4.2). Esta demarcación se ubica al poniente de la ciudad de Puebla.

Figura 4.2 Ubicación geográfica Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas. (INEGI, 2015)

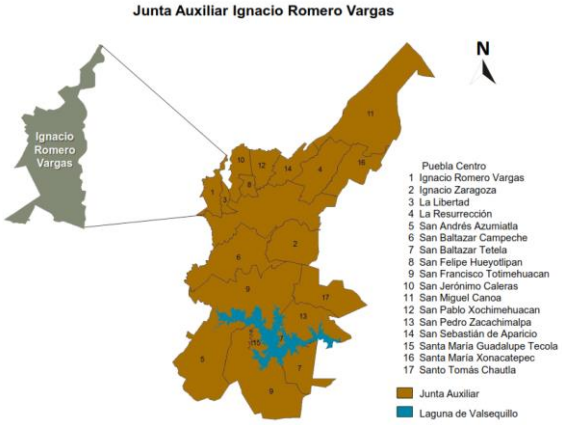
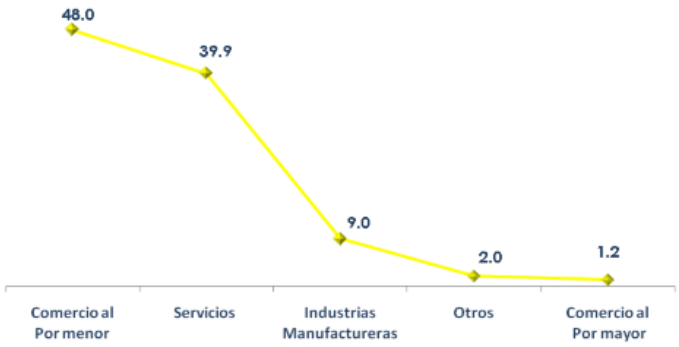


Figura 4.2
Fuente: INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*.
Principales resultados por manzana.

Es importante señalar que las condiciones en las juntas auxiliares de la ciudad de Puebla, presentan características que las definen como zonas de marginación, en las que se manifiestan diversos problemas sociales como el embarazo en adolescentes, adicciones, inseguridad, y otras. Así, una alta proporción de la población se encuentra en condiciones de rezago educativo, mientras que la principal actividad económica se encuentra en el comercio informal.

La principal actividad productiva de esta Junta Auxiliar se encuentra en las actividades comerciales como se muestra en la Gráfica 4.1

Gráfica 4.1 Principal actividad económica Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas. (INEGI, 2015)



Gráfica 4.1
Fuente: INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*.
Principales resultados por manzana.

La escuela cuenta con dieciocho aulas, seis por cada grado, y una planta académica de 49 docentes.

Por su parte, la Escuela Secundaria Técnica N°44 se encuentra ubicada en la calle Francisco I. Madero, Colonia Rosas del Tepeyac, perteneciente a la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacán al norponiente de la ciudad de Puebla México (Ver Figura 4.3)

Figura 4.3 Ubicación geográfica Junta San Pablo Xochimehuacán (INEGI, 2015)

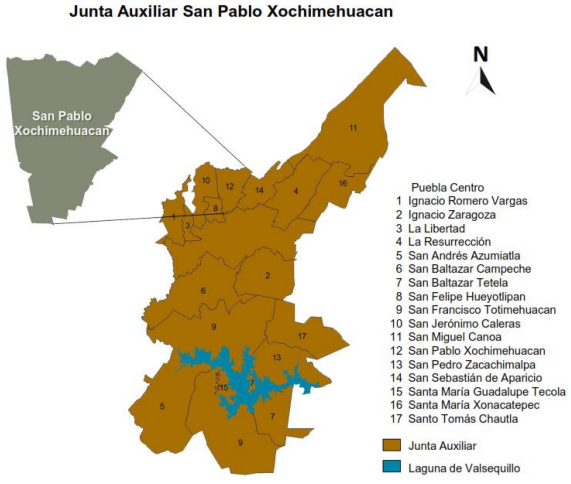
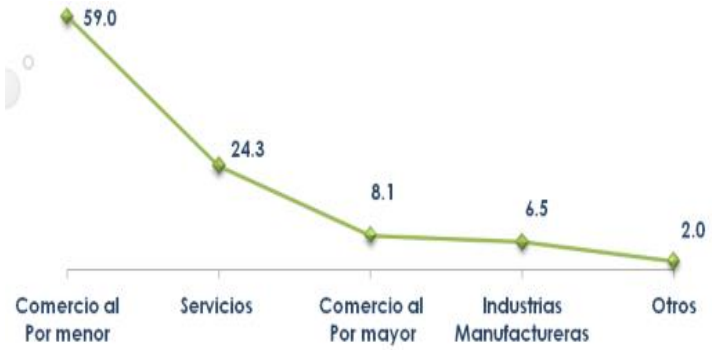


Figura 4.3
Fuente: Fuente: INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*.
Principales resultados por manzana.

Al igual que la anterior, la principal actividad productiva de esta Junta Auxiliar se encuentra en el comercio como se muestra en la Gráfica 4.2

Gráfica 4.2 Principal actividad económica Junta Auxiliar Ignacio Romero Vargas. (INEGI, 2015)



Gráfica 4.2
Fuente: Fuente: INEGI. (2015). ***Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*****.**
Principales resultados por manzana.

Esta escuela tiene dieciocho aulas distribuidas de manera equitativa entre los tres grados de educación secundaria y una planta académica de 47 docentes.

En cuanto a los participantes se eligieron maestros de español para invitarlos a participar. Se estableció como criterio previo que contaran con título de licenciatura; Normal Superior o Universidad. Como apunta el INEE (2015b), un elevado número de docentes en servicio no cuenta con título de Educación Superior por lo que es común que haya profesores atendiendo grupos de secundaria con carreras truncas o bien carreras técnicas que no se relacionan directamente con las materias que atienden. Así, también se buscó que tuvieran al menos dos años de servicio. Este rasgo permitió asegurar que los participantes potenciales contaran con alguna experiencia en este nivel educativo, conocieran el plan de estudios vigente, así como los programas de estudio de las materias que imparten. Un criterio más de selección fue que contaran con nombramiento de al menos 20 horas. De este modo, no se pondría en riesgo que, en un momento determinado, al contar con nombramientos eventuales o interinos, los participantes abandonaran el estudio antes de que éste concluyera. Un requerimiento más fue que los docentes tuvieran disponibilidad para participar en el estudio, con el propósito de que el participante en el estudio lo hiciera de manera convencida y lo

hiciera saber a través de la firma de un consentimiento informado (Ver Anexos 3 y 4) que formalizara su participación.

Con base en lo anterior, a partir de la elección de los docentes se decidió qué escuelas tomar en cuenta. Al respecto, se eligió la Zona Escolar 009 de Secundarias Técnicas del estado de Puebla. Esta zona escolar está integrada por un total de seis escuelas, todas ubicadas en la zona metropolitana de la ciudad de Puebla. Se eligió esta zona escolar debido a que las características que presentan las instituciones que la componen son similares en términos de infraestructura, ubicación y acceso, así como de condiciones contextuales y población estudiantil. Se eligieron nueve docentes que laboran en dos escuelas secundarias de la zona 009. En la primera, laboran cinco docentes de español y en la segunda laboran seis. En la primera escuela accedieron a participar los cinco docentes, sin embargo, dos abandonaron el estudio; uno de ellos por causas personales manifestando poco convencimiento; el otro por asuntos médicos ya que fue intervenido quirúrgicamente y tuvo cuatro meses de incapacidad laboral. En la segunda escuela decidieron participar tres de los seis, principalmente por cuestiones relacionadas con sus tiempos dentro de la escuela ya que la mayoría labora en dos instituciones no necesariamente de educación secundaria. Los datos se ilustran en el cuadro 4.1

Cuadro 4.1. Docentes en servicio de cada institución. Totales y participantes en el estudio.

Escuela Secundaria Técnica N° 52				**Escuela Secundaria Técnica N° 44**			
Docentes de español	**5**	**Participantes en el estudio**	**3**	**Docentes de español**	**6**	**Participantes en el estudio**	**3**

Fuente: Estadística interna de las EST N°52 y 44. Plantilla de personal turno matutino (2016)

El trabajo de investigación se desarrolló en dos escuelas ubicadas en juntas auxiliares de la ciudad de Puebla cuyo contexto es similar en términos de infraestructura, modalidad, población estudiantil y rasgos socioeconómicos. Algunas características homogéneas de los seis docentes participantes fueron que todos laboran en el turno matutino, sus trayectos laborales corresponden a tres generaciones de docentes con base en sus años de servicio ya que van de los 10 a los 35 años de servicio. Todos son egresados de Escuela Normal y todos cuentan con la especialidad de español, todos son sindicalizados y pertenecen a la misma sección sindical que forma parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Asimismo, todos presentan grados diferentes de apropiación sobre el concepto de literacidad y cuentan con nombramientos de base, aunque en circunstancias diferentes en función de su tipo de ingreso. En este sentido un aspecto más que nos llevó a optar por estos participantes se relacionó con los contrastes que presentan en relación con los rangos de edad de estos, así como las formas en que se integraron al ámbito laboral. Esto se muestra en el Cuadro 4.2

Cuadro 4.2 Docentes participantes (edades, escuelas, años de servicio y tipo de contratación)

Docente	Nombre	Nombre en el estudio	Edad (años)	Escuela	Nombre en el estudio	Ingreso al servicio vía sindical	Años de servicio como docente	Ingreso al servicio vía examen de oposición
1	Yvette	D1	37	EST 52	E1	Sí	8	No
2	Blanca	D2	47	EST 52	E2	Sí	11	No
3	Talía	D3	60	EST 52	E3	Sí	16	No
4	Idalia	D4	26	EST 44	E4	No	2	Sí
5	Verónica	D5	29	EST 44	E5	No	2	Sí
6	Enrique	D6	30	EST 44	E6	No	6	Sí

Cuadro 4.2 Fuente: Estadística interna de las EST N°52 y 44.

Con base en los aspectos éticos de este trabajo se asignó un nombre aleatorio diferente del suyo propio a cada participante. En el cuadro 5.0 se aprecia que los docentes de la institución 1 tienen en común haberse incorporado al servicio como docentes de español por la vía que en su momento el Sindicato Nacional manejó, mientras que los docentes de la

institución 2 llegaron al servicio más recientemente y por la vía del examen de oposición. Los docentes de la institución 1 son mayores que los docentes de la institución 2. Como ya se apuntó, de esta zona escolar se eligieron dos escuelas cuyas características fueran similares. La razón de la elección de dichas escuelas es que ambas son representativas en términos de infraestructura. Su población estudiantil es similar en número y sus condiciones contextuales son también similares ya que ambas se ubican en zonas marginadas con alta densidad poblacional, así como con problemas de deserción, asociadas a la falta de oportunidades, delincuencia, alcoholismo, drogadicción y embarazo adolescente entre otros por lo que ambas representan un universo fenomenológico representativo de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Puebla. Ambas escuelas cuentan con una población estudiantil que oscila entre 650 y 700 alumnos, concentrados en grupos que van de los 40 a los 54 estudiantes por grupo. Ambas cuentan con al menos cinco grupos de cada grado.

En relación el currículo escolar de la escuela secundaria, se eligieron materias del Área de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2011a) debido a que en éstas se realizan prácticas educativas sobre la base de eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000) considerados como prácticas sociales de lenguaje (SEP, 2011a). Las materias que forman parte de esta área son español, inglés y Lengua Indígena. En cuanto a la materia de Lengua Indígena esta materia no se imparte en el área metropolitana de la ciudad de Puebla. En el caso de la materia de inglés se descartó por tres razones: la primera es que solo se cuenta con dos docentes en cada escuela que imparten esta materia.

La segunda es que los docentes de las escuelas seleccionadas no cuentan con la especialidad en la enseñanza de esta lengua y la tercera es que las horas curriculares destinadas a esta materia son solo tres por lo que es estos docentes atienden otras materias además de la de inglés. De este modo, y por convenir al estudio, se eligió la materia de español ya que las horas destinadas para su trabajo son cinco semanalmente por lo regular una cada día de la semana lo cual permite llevar a efecto observaciones de manera permanente y sistemática. Asimismo, la materia de español permite trabajar sobre la base de textos de diversos tipos lo cual resulta también conveniente en cuanto a prácticas educativas de literacidad.

4.2.3 Desarrollo de la Guía de entrevista

Las entrevistas constituyen uno de los instrumentos más importantes para la búsqueda de significados y la obtención de información por parte de los participantes. Como señalan Taylor y Bogdan (1992), las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas por lo que generalmente son no directivas, no estandarizadas y predominantemente abiertas. Como afirman los propios autores, las entrevistas cualitativas consideran que:

> …nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben (Taylor y Bogdan, 1992, p.101)

Con base en estas ideas se diseñó un instrumento que permitiera la obtención de datos orales (Ver Anexo 5). El referente guía para esta construcción estuvo representado por las preguntas de investigación. El desarrollo del instrumento de entrevista se realizó además con base en los tres núcleos temáticos que surgieron de la construcción del estado del arte, así como del marco teórico. Estos núcleos fueron:

a. Trayectos formativos y laborales
b. Práctica educativa
c. Literacidad y Multiliteracidad

Una vez que se obtuvo el guion de esta entrevista se piloteó con el Jefe de Enseñanza de la Zona Escolar 009. Esta aproximación al campo a través de la entrevista aportó datos relevantes para orientar las preguntas del cuestionario de la primera fase. En este sentido se modificaron tres para el guion final relacionadas con:

- Los enfoques para la enseñanza del español. En este caso, la pregunta era confusa debido a que no siempre se cuenta con referentes sobre los enfoques desde los cuales se enseña español en las aulas de educación secundaria.
- La enseñanza de la gramática española. Para esta pregunta se tuvo que ampliar sobre lo que es el concepto de gramática, así como de las áreas que componen la gramática, y aunque es parte de lo que los docentes hacen en las aulas, resultaba confusa.

- Multiliteracidad. Esta pregunta resultaba demasiado directa en función de los objetivos del estudio por lo que se desagregó para referirnos en las preguntas al uso de las TIC y la forma en que se consideran los nuevos lenguajes provenientes de la tecnología.

Como resultado de este piloteo se evidenció la necesidad de integrar un segmento a la entrevista relacionado con los trayectos formativos y laborales de los participantes, debido a que las prácticas educativas de los docentes se encuentran en función de sus referentes contextuales situados. De este modo, el instrumento final de entrevista se integró con base en tres núcleos temáticos, siete categorías y trece dimensiones como se muestra en el Cuadro 4.3

Cuadro 4.3 Relación de núcleos temáticos, categorías y dimensiones

Núcleos temáticos	Categorías	Dimensiones
I, II, III	**a, b, c, d, e, f, g**	**1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13**
I. Trayectos Formativos y Laborales	a) Formación	1. Características 2. Fortalezas y debilidades
	b) Trayecto Laboral	3. Trayectoria docente en secundaria 4. Trayectoria docente en español
II. Prácticas educativas	c) Elementos epistemológicos	5. Conocimientos de la disciplina 6. Saberes sobre el currículum 7. Argumentación de ambos para el aprendizaje
	d) Aspectos pragmáticos	8. Estrategias de enseñanza 9. Actividades de aprendizaje
	e) Condiciones relacionales	10. Transacciones directas docente-alumno 11. Transacciones mediadas por tecnología

III. Literacidad y Multiliteracidad	f) Cambio de modos	12. Nuevos lenguajes
	g) Cambio de medios	13. Nuevos soportes para la lectoescritura

Cuadro 4.3
Fuente: Elaboración propia

Un aspecto clave en el proceso de interpretación de los datos desde una postura hermenéutica nos permitió llevar más allá del marco de los enunciados las aportaciones de los docentes para ubicarlas en su contexto más amplio como una nueva dimensión de ese lenguaje. En este sentido Catoggio (2008) señala que

> La reflexión hermenéutica es el desplazamiento continuo que realiza la pregunta desde la dimensión del enunciado a la dimensión expresiva del lenguaje (…) De allí que la reflexión hermenéutica sea un momento pleno de la comprensión humana y la situación interrogativa el medio por el cual nos ubicamos en la función hermenéutica de la lingüisticidad (Catoggio, 2008, p.78)

La aplicación de la entrevista se llevó a efecto cara a cara con los entrevistados en sus centros de trabajo. Con base en un protocolo de ética se les notificó que serían grabados en audio para lo cual se diseñaron consentimientos informados mismos que fueron leídos y firmados por cada uno de los participantes (Anexo 5). Las entrevistas se realizaron cara a cara y una vez aplicado este proceso se realizó la transcripción de éstas, haciendo las acotaciones respectivas relacionadas con pausas (//), muletillas (“/”) risas (*=) y dubitaciones ([…]). Con base en lo anterior, el guion final de la entrevista semiestructurada correspondiente a la primera fase quedó conformado basado en los núcleos, categorías y códigos mencionados antes.

4.2.4 El proceso de observación: los maestros enseñando literacidad

Para el diseño de la guía de observación se tomaron en cuenta los elementos de un evento de literacidad con base en las ideas de Barton y Hamilton (2000) así como un elemento que

aporta Kress (2005) que es el modo. El proceso de observación se realizó de manera paralela a la aplicación de las entrevistas. Dicho proceso se efectuó durante los meses de agosto y septiembre del año 2017. Para ello se acordó con los docentes que dicha observación sería no participante con el fin de que éstos no vieran obstaculizadas sus actividades ya que las exigencias de la escuela en función de cumplir con el programa, realizar las actividades permanentes, aplicar el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), que es una evaluación diagnóstica, etc., así lo requerían. Al respecto se efectuaron un total de doce observaciones de clase en condiciones naturales: en los horarios que los participantes imparten clase con sus grupos y de manera aleatoria, es decir; sin previo aviso para ingresar a sus aulas. Cada una de las observaciones tuvo una duración de cincuenta minutos.

4.2.5 Conceptualizaciones para el trabajo de campo

A continuación, se presentan las aproximaciones conceptuales de las categorías utilizadas con el fin de comprender de mejor manera la relación que existe entre las mismas. Se trata de tres núcleos temáticos y siete categorías. Como hemos señalado, el trabajo se desarrolló en dos espacios constituidos por la Escuela Secundaria Técnica N°44 situada en la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacán. El segundo en la Escuela Secundaria Técnica N°52, ubicada en la junta auxiliar Ignacio Romero Vargas ambas correspondientes a la ciudad de Puebla.

4.2.5.1 Categoría de análisis 1: Trayectos Formativos y Laborales

Los trayectos formativos y laborales tienen relación con el proceso de hacerse docente de español en la escuela secundaria. Estos procesos se encuentran permeados por una serie de circunstancias y tradiciones que determinan las formas en que los docentes asumen la actividad educativa. Evidentemente incluyen aspectos académicos y las circunstancias en que se han venido desempeñando como docentes de manera formal en una relación laboral establecida. Tanto las características de los docentes (formación y trayectoria laboral), así

como sus marcos de interpretación a partir de los contextos de práctica en los que se desenvuelven, determinan en gran medida la causalidad de sus prácticas (Carr, 1999).

4.2.5.2 Categoría de análisis 2: Prácticas educativas

Las prácticas educativas refieren a una actividad amplia, inserta en el seno de un contexto que incluye diversos aspectos que van desde lo institucional, laboral y sindical, hasta lo interpersonal, lo intrapersonal, así como aquellas condiciones insertas en tradiciones que no son estáticas (Carr, 1999). Asimismo, se toman como base las ideas de Fierro, Fortoul y Rosas (2008) para caracterizar los elementos constituyentes de este núcleo, tal y como como se muestran en el cuadro 5.4

4.2.5.3 Categoría de análisis 3: Literacidad y Multiliteracidad

La literacidad y la multiliteracidad son todas aquellas actividades que hacemos con la lectura y la escritura vistas como prácticas sociales de lenguaje, mismas que son mediadas y contextualizadas con fines específicos (Cassany, 2005). Leemos y escribimos para algo. Se consideran también como aquellas competencias que una persona utiliza para recibir y analizar información en un contexto determinado (Barton y Hamilton, 2000). Estas competencias varían según el contexto y el medio en el cual se desarrollan los textos. En este sentido se trata de una actividad que reviste una importancia crucial en la educación secundaria actual ya que se relaciona con la forma en que los docentes y los estudiantes dan lectura al mundo. Las formas en que interpretan, las formas en que se relacionan, los nuevos modos y los nuevos medios que son utilizados, muchas veces relacionados con la tecnología, y que de manera directa permiten al estudiante avanzar hacia un pensamiento crítico y creativo y participar en el mundo de manera libre y como agentes sociales de cambio.

4.2.6 La lógica de la nomenclatura de las entrevistas

Con el fin de dar lógica a la nomenclatura utilizada para el análisis y la interpretación, se estableció una relación que va desde el núcleo temático, la subcategoría, el código y el participante. El ejemplo ilustra el caso del participante D1, en el núcleo temático trayectos formativos y laborales, en la subcategoría formación, como se indica en la Figura 4.4

Figura 4.4 Lógica de la nomenclatura de las entrevistas

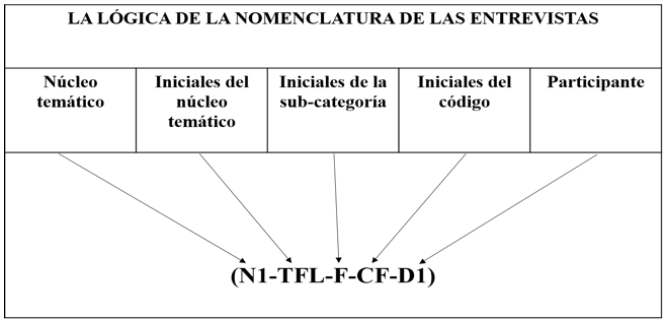


Figura 4.4
Fuente: Elaboración propia

4.2.7 La lógica de la nomenclatura de las observaciones

En el ejercicio de análisis, y con el fin de cruzar testimonios provenientes de las aportaciones, se incorporó la información obtenida a través de las observaciones. Esto permitió dar mayor sentido a los datos. Para ello se estableció una lógica a la nomenclatura de dichas observaciones para incluirlas en el ejercicio. Esta lógica va del número de observación, el núcleo temático, la subcategoría y el código hasta llegar al participante tal y como se muestra en el ejemplo de la figura 4.5

Figura 4.5 Lógica de la nomenclatura de las observaciones

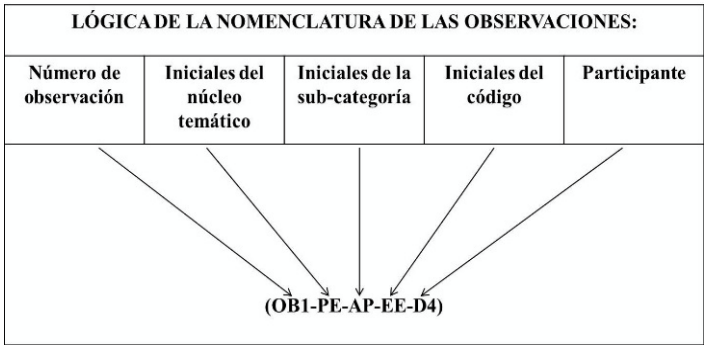


Figura 4.5
Fuente: Elaboración propia

En el presente capítulo hemos presentado la ruta metodológica que seguimos para abordar el tema de las prácticas educativas de literacidad de los docentes de educación secundaria. En este recorrido hemos ido desde la ubicación del trabajo en un paradigma cualitativo y su abordaje desde la fenomenología hermenéutica, hasta llegar a los aspectos más finos del diseño y el desarrollo de la guía de entrevista, así como de la codificación de las participaciones. En el siguiente capítulo nos centramos en este ejercicio de diálogo reflexivo en el que analizamos los resultados desde una mirada hermenéutica con el fin de llegar a la comprensión de lo que significa para los participantes enseñar literacidad en la escuela secundaria actualmente.

CAPÍTULO V

EL SIGNIFICADO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LITERACIDAD DE MAESTROS DE SECUNDARIA

Los maestros participantes en el estudio laboran en la Escuela Secundaria Técnica N°44 y en la Escuela Secundaria Técnica N°52, ambas situadas en las juntas auxiliares de San Pablo Xochimehuacán y de Ignacio Romero Vargas respectivamente y pertenecientes a la ciudad de Puebla. Se trata de contextos cuyas características constituyen representan un desafío en términos educativos por sus particularidades. Para aquellos que laboran en la primera de éstas el significado de sus prácticas educativas varía respecto de los docentes que laboran en la segunda. En ambos casos exponemos, en palabras de los actores, los significados que tiene para ellos enseñar literacidad en las aulas de educación secundaria. Con el apoyo del software *HyperResearch* realizamos el procesamiento de la información con base en las relaciones obtenidas de fragmentos de significación, aislando las frases temáticas fundamentales.

El capítulo se encuentra dividido en tres partes correspondientes a cada núcleo temático: Trayectos Formativos y Laborales, Prácticas Educativas y Literacidad y Multiliteracidad. La intención de realizar un análisis con base en los extractos de las entrevistas responde a la necesidad de comprender el fenómeno con base en los perfiles de los docentes participantes en el estudio a partir de sus trayectos formativos y laborales; así como al análisis de los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales que caracterizan la práctica educativa de los docentes de español en ambas escuelas secundarias de la Ciudad de Puebla (objetivos específicos 1 y 2 respectivamente).

Con base en lo anterior la estrategia de análisis de los datos se fundamentó en dos posturas teóricas que consideramos complementarias. Nos referimos a los aportes de Van Manen (2003) así como de Coffey y Atkinson (2003). Así, con base en las ideas de Van Manen (2003), en primer lugar, nos centramos en una lectura holística prestando atención a los textos como un todo, preguntándonos por aquella frase que podía capturar el texto como un todo. En un segundo momento ubicamos la atención desde una aproximación selectiva buscando aquellas frases esenciales encerrándolas en círculos. En este caso las consideramos como un tipo de lenguaje metafórico. Al respecto Coffey y

Atkinson, (2003, p.102) afirman que "…las metáforas expresan valores específicos, identidades colectivas, conocimiento compartido y vocabularios comunes (…) pueden revelar una concepción compartida y las realidades situadas del actor social o grupo social…". En tercer y último lugar nos aproximamos de manera detallada o línea por línea (Van Manen, 2003) utilizando un análisis del dominio léxico (Coffey y Atkinson, 2003). Estas acciones tuvieron por objeto explorar en el universo de significados de los participantes con base en los datos que aportaron para formar redes de significación y esquemas organizativos. Considerando que el sentido, más que ser un dato, representa una construcción social proveniente del diálogo y cuya relación, que es en esencia intersubjetiva, se expresa de manera objetiva (Delgado y Gutiérrez, 1994), se incorporaron los datos obtenidos en la fase de observación con el fin de ampliar los elementos para la interpretación.

5.1 La construcción de un habitus docente.

El primer aspecto que se consideró para emprender la tarea de interpretación y comprensión de lo que significa para los docentes enseñar literacidad en la escuela secundaria se fundó en sus trayectos tanto formativos como laborales. Esta intención partió de la necesidad de caracterizar su capital profesional desde la mirada de ellos mismos. De esta forma se integraron tres aspectos fundamentales. En primer lugar, su capital individual relacionado con su perfil, es decir; la formación recibida, la calidad de ésta, las características cruciales que lo hicieron un docente de español. En segundo lugar, su capital social, en referencia a las características de su desempeño en función de su colaboración con otros. El tercero relacionado con la capacidad decisoria hacia el interior de la escuela y del aula.

Con base lo anterior, los primeros significados hallados referentes a la construcción del habitus de los docentes, se encuentran en función de tres factores clave dialécticamente relacionados. La construcción de este habitus es continuo y dinámico. Para comprender las prácticas educativas de literacidad de los participantes en el estudio, es necesario atender a estos tres factores clave.

El primero de ellos es que ser docente de español en secundaria significa abandonar o la transformar las decisiones vocacionales primarias. Esta realidad, que acompaña a los participantes, se encuentra en función las representaciones sociales que poseen de las profesiones y de la oferta y demanda en las escuelas Normales. Así, la medicina para ellos posee un alto valor y reconocimiento social y profesional, aunque lejana para sus intereses y posibilidades. El abandono se traduce en la incorporación a una actividad con menor prestigio social, pero con un alto valor en cuanto que representa una 'actividad social noble' y medianamente 'bien remunerada'. Por otro lado, la existencia en el estado de escuelas Normales con mayor 'prestigio' y cuya oferta se encuentra rebasada por la demanda, lo cual 'obliga' a los aspirantes a 'optar' por otro nivel y especialidad para conseguir el propósito de convertirse en maestros.

El segundo de estos factores significa que ser docente de español implica ubicarse en la influencia de la familia y de tres binomios contextuales (empleo/ desempleo, seguridad/inseguridad, apoyo sindical/evaluación). En efecto, el ingreso a la docencia en varios casos representa un 'proyecto familiar' en el que se ven involucrados los padres que ya se encuentran en servicio, y los hijos, cuya decisión profesional se pone en duda por parte de los padres ante los retos que representan las decisiones vocacionales primarias. En este sentido, el tema de la seguridad y la estabilidad económica en el futuro inmediato orienta de manera definitiva el ingreso a la actividad docente. Este tema además se ve reforzado por las posibilidades que brindaba el sindicato para ingresar al servicio. Es claro que hoy, ante el reto que representa el examen de ingreso a la docencia, pueden ubicarse decisiones más centradas en dicha actividad ya que el apoyo para el ingreso por la vía del 'apoyo' sindical es prácticamente nulo en la actualidad, al menos en el estado de Puebla.

El tercer factor para caracterizar el habitus de los docentes de español se encuentra en función de los espacios de formación inicial, el ingreso y la profesionalización. En efecto, como hemos visto, los espacios de formación docente, que en el caso de todos los participantes ha sido la escuela Normal, misma que representa un lugar privilegiado para llevar a efecto las actividades de formación, aunque los participantes señalan que la formación recibida dejó algunas deficiencias, hasta que en su ingreso al servicio pudieron identificarlas claramente.

Esto los ha llevado a tratar de actualizarse y profesionalizarse como maestros de español, ya sea en actividades formales, en la participación en actividades de actualización por parte de la propia escuela, por medio de otros compañeros o bien, a través de la práctica misma.

5.1.1 "Yo quería ser… ya luego me gustó la docencia…"

Código 1: Características de la Formación
Núcleo temático1: Trayectos Formativos y Laborales.
Categoría Formación.

Como señalamos antes, el ingreso a la actividad docente como opción profesional no ha sido la primera instancia vocacional. Así, la maestra Yvette lo toma con bastante sencillez, hoy se siente segura de que la docencia es su vocación y comenta:

> …quise estudiar idiomas y estudié en una universidad, pero terminé dejando la universidad, nada más estudié un año y me fui a la normal. Yo creo que todo padre normalista termina diciéndole al hijo – ¿y por qué no eres maestra de primaria o de secundaria? Y dije -bueno sí me late, voy a aprender a la par con la universidad y la normal. Entonces terminé dejando la universidad, nada más estudié un año y me fui a la normal… (N1-TFL- F-CF-D1).

El concepto de 'padre normalista' encierra elementos de significación bastante profundos. Como hemos apuntado, el *dasein* desde la mirada de Heidegger (1997), es ese 'estar en el mundo' es además visto como una disposición afectiva. En efecto, para Heidegger, el estado anímico pone al ser en su 'ahí'. Esta disposición afectiva se concibe como determinación existencial y como una forma de 'estar en el mundo'.

En el ejemplo de la maestra Yvette, decidió seguir los consejos paternos para incorporarse al servicio. Para el momento en que la maestra Yvette se incorporó al servicio, las relaciones laborales entre el sindicato de maestros y la autoridad educativa favorecían la incorporación para que los hijos de trabajadores y docentes pudieran ingresar como nuevos docentes al sistema educativo sin presentar exámenes de ingreso al mismo, cubriendo como requisito haber concluido preferentemente una carrera en la escuela normal o bien al menos el nivel licenciatura. Asimismo, la influencia de los padres y de la familia es decisiva al momento de elegir la profesión docente. La seguridad y estabilidad económica que esta profesión representaba llevó a muchos padres que eran maestros para conducir a sus hijos hacia

la inserción en la actividad docente. A ello se incluye la imagen tradicional del estatus laboral de los maestros cuya seguridad no se encontraba 'amenazada' como se percibe a partir del proceso de reforma iniciado en 2011. En este sentido el maestro Enrique explica que:

> …como muchos, yo quería ser médico. Después fui creciendo y me empecé a interesar por la música, entonces quería ser músico y como todos en mi familia, está rodeada de maestros, entonces también sentí esa curiosidad. Un año después de que terminé la preparatoria, comencé a estudiar música (…) después comencé a pensar mejor las cosas y… pues de todo lo que me he estado formando desde…desde la secundaria al bachillerato y ver que mi familia, mis padres me estuvieran apoyando muchísimo, eh… pues decidí estudiar para maestro porque sentí que era lo mío…me despertó la curiosidad. Y… bueno… decidí estudiar las dos cosas, música y la Normal; y después me incliné hacia una, que fue la de docencia... (N1-TFL- F-CF-D6).

Por otra parte, una característica más que se traduce en el ingreso al servicio se encontraba basada en las relaciones personales. Así, desde el punto de vista de Hargreaves y Fullan (2014), se trata de la constitución de un capital social que en su momento determinó el ingreso al servicio docente. En efecto, previo a la reforma en la educación, se permitía ingresar al sistema laboral en el terreno administrativo y pasar posteriormente al ámbito de la docencia, cubriendo el requisito antes señalado, tal y como apunta la maestra Talía al comentar que su deseo inicial era ser secretaria y que se decía a sí misma:

> …yo quiero ponerme tacones, quiero ponerme minifalda', porque en ese tiempo así me imaginaba la figura de una secretaria, y pues yo quería ser eso; estudié precisamente para contador técnico y tuve la oportunidad de ser secretaria en varias secundarias técnicas. Posteriormente estudié la normal cuando me dieron la oportunidad de ser docente… (N1-TFL-F-CF-D2).

Con base en lo anterior Carr (1999) afirma que el concepto que hoy se tiene de práctica se ha visto modificado por las transiciones históricas no solo de los participantes sino del propio contexto. Así, una de las fuentes de influencia está representada por elementos afectivos (como ya hemos apuntado con base en las ideas de Heidegger) y uno de ellos está representado por la familia, misma que resulta determinante para la elección de la carrera docente. En el caso de varios de los participantes esta influencia se tradujo en 'abandono' de las intenciones vocacionales primarias, tal y como se manifestó en varias aportaciones. Estas decisiones plantean diversas implicaciones en relación con la enseñanza de la literacidad ya que los trayectos formativos serán decisivos en este sentido. Para otros participantes, los más jóvenes, la situación marcada por el contexto económico se constituye también en un elemento

que conforma ese capital individual (Hargreaves y Fullan, 2014). Así, la maestra Idalia comenta que:

> … yo quería ser médico, pero… pues la situación económica de mi familia, además lo que me decían era, que medicina eran muchos años, y además era muy caro, y además era muy difícil entrar a la carrera; y un maestro de la… eh… de la preparatoria, nos recomendó, así en clase nos dijo, 'pues estudien para maestros eh… en las normales rurales, esas no tienen ningún costo, es internado (…) pues estudien para maestros y después las que ya hayan terminado, estudian lo que querían'. Entonces, yo dije, 'bueno si es cierto' (ríe) y… entonces por eso estudié eh… para maestro, pensando que después estudiaría medicina, y pues no, no estudié medicina… (N1-TFL- F-CF-D4).

Evidentemente el lazo afectivo determina mientras que a esta realidad contextual se añade el hecho de que las escuelas normales que tradicionalmente han construido un estatus institucional representan la primera opción en el panorama de formación de los entrevistados. En efecto, la escuela normal que mayor arraigo representa en el estado de Puebla es el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE por sus siglas). Esta escuela fue fundada a finales del siglo XIX. En la misma se ofertan actualmente licenciaturas en educación física, preescolar, primaria, telesecundaria y educación especial, entre otras. Así, la maestra Verónica inicialmente intentó ingresar a esta institución y quería estudiar para ser maestra de primaria. Al respecto afirma que:

> Ser maestra de español en secundaria pues no fue como decisión, este… pues no alcancé el cupo para quedarme en la licenciatura del BINE y mi papá conocía a un compadre y el me dio la oportunidad de irme a la Normal Superior del Estado, y me dijo, 'solamente hay como estas asignaturas' y pues yo opté por español… (N1-TFL-F-CF-D5)

Los fragmentos anteriores dan muestra de la construcción inicial del habitus (Bourdieu; 1980) de los participantes. Los esquemas interiorizados que manifiestan los docentes y que guían sus percepciones y sus acciones forman parte de una cultura característica de éstos en el sentido de que, al ingreso a la docencia y los procesos de formación, anteceden intereses vocacionales distantes y distintos y que es el propio ejercicio de la docencia lo que desarrolla una parte del habitus docente.

Con el objetivo de comprender las prácticas educativas de los participantes se hizo necesario echar un vistazo a las características de los propios docentes, sus contextos y las diversas formas en las que se constituyeron como tales. Al respecto Perrenoud (2011) lleva a efecto una amplia discusión sobre los componentes de lo que podría configurar una práctica

reflexiva a partir del concepto de habitus de Bourdieu y su analogía con la gramática generativa afirmando que:

> todo el mundo se resiste a la idea de que se mueve por habitus sin tener conciencia de ello y, todavía más, sin llegar a identificar los esquemas en juego. (…) la concienciación choca enseguida con la opacidad de la propia acción y, todavía más, con los esquemas que la sostienen (Perrenoud, 2011, p.137).

Por otra parte, las historias personales configuran una parte de la práctica educativa de manera que cada contexto configura una práctica y éstas se encuentran también permeadas por los propios contextos de los cuales provienen los docentes. Corresponde a cada uno identificar sus propios mecanismos y esquemas de acción y construir nuevas configuraciones de su propio habitus como docentes; estos elementos se manifestarán más adelante en las teorizaciones que cada uno hizo de sus prácticas educativas. Las historias personales configuran las prácticas con base en los compromisos éticos que la política educativa le exige hoy a cada uno de los participantes. Cabe señalar además que, en relación con el capital individual, los participantes manifiestan que la preparación recibida en las universidades, principalmente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es 'mejor' que la que ellos recibieron en la escuela normal, lo que los deja en aparente 'desventaja' en cuanto al manejo de contenidos específicos del área de español. Este pensamiento se analiza en el siguiente código.

5.1.2 "La escuela normal… me quedó a deber…"

Código 2: Fortalezas y Debilidades de la Formación
Núcleo temático1: Trayectos Formativos y Laborales.
Categoría Formación.

En este código los participantes aportaron datos relacionadas con los procesos formativos de cada uno. En este caso todos los participantes manifestaron que su formación se realizó en una escuela de educación Normal. De acuerdo con las respuestas obtenidas se identifica que los docentes no sienten que los conocimientos obtenidos en las escuelas de formación hayan sido sólidos ya que el ejercicio docente en el área de la enseñanza del español les ha resultado difícil. Así lo comenta la maestra Yvette al declarar que:

> …yo creo que nos enseñaron muchas cuestiones del adolescente, de cómo dar clases, pero aterrizar los temas de español que vimos, desde que íbamos a practicar y cuando ya empezaste a trabajar, sobre la marcha fuiste empapándote de esa información… como que siento que nos faltaron temas de eso, profundizar en esos temas… Sí, creo que en la normal nos faltaron conocimientos de la disciplina… (N1-TFL-F-FDF-D1)

Con base en los argumentos expuestos por la maestra Yvette, el quehacer docente la ha ido haciendo mejor maestra. Desde la mirada de Davini (2008), esta forma de abordar la actividad docente se acerca a un modelo práctico-artesanal, ya que sobre la marcha se han aprendido diversos aspectos propios del oficio. En este caso los cuadros de formadores en las instituciones de educación Normal también han respondido a estas características. Es importante recordar que desde 1999 las escuelas formadoras de docentes se ubican en el ámbito de la educación superior por lo que estrictamente se trata de universidades en el amplio sentido no obstante la tradición que arrastran provoca que las actividades sustantivas (docencia, investigación y difusión) no se encuentren consolidadas aún. Así lo afirma la propia maestra Yvette al comentar que:

> …no es por menospreciar la Normal, pero ahí solamente te dan las estrategias ¿verdad? De cómo estar en un salón de clases, pero el conocimiento tú lo debes de adquirir, o buscarlo fuera…siento que los universitarios sí saben, pero a lo mejor les falta un poco de pedagogía, cierto, pero de conocimientos nos llevan un buen porcentaje… (N1-TFL-F-FDF-D2)

El referente de la formación que se obtiene en la escuela normal, relacionado con el conocimiento que los universitarios adquieren sobre aspectos de la lengua, hace que éstos se vean por parte de los participantes como los ‘conocedores’ de la disciplina, los que dominan la materia, pero que ‘no saben muy bien de pedagogía’, lo que viene a ser un aspecto que salva una buena parte de esa desventaja. Visto desde la fenomenología hermenéutica, las ideas de Heidegger (1997) sobre el *dasein* de los participantes permite descubrir que es ahora la escuela secundaria desde donde dan sentido a su función como maestros de español, donde han descubierto y comprendido su propia función y la realidad en la que se encuentran. Así lo refiere la maestra Talía:

> …en la… Normal… se hablaba mucho sobre, por ejemplo, todo lo que es el desarrollo del adolescente, toda la convivencia, lo que es sus intereses, pero creo que poco se centraba, por ejemplo, yo lo veía así, con los reales contenidos que ya hasta el tener el contacto con ellos fue que empecé así como a ver qué era lo que faltaba en esa práctica ¿no? y fue así como de que aprender más que nada, los primeros contactos fue así de aprender, y creo que sigo aprendiendo… (N1-TFL-F-FDF-D3)

En los aspectos relacionados con la profesión los aportes van en el sentido de que los participantes hayan tenido que incorporarse a la cultura de su centro de trabajo, socializar, experimentar, y aceptar la herencia cultural de la misma para desarrollar poco a poco su propia configuración (Pérez, 1996). Los participantes en el estudio declaran también que su formación tuvo deficiencias que hoy en sus prácticas se ve reflejada, por lo que en la configuración de tales prácticas deberán incluir tales carencias en relación con los contenidos programáticos. La maestra Idalia hace énfasis y comenta con molestia en este tema al declarar:

> …Pues yo cuando empecé, cuando estudié español, dije, 'no pues, me van a enseñar todo lo de español realmente, oraciones… gramática', este, bueno, pues no me enseñaron nada, así se lo digo, ¡nada!, cuando yo salí, salí sabiendo o conociendo el desarrollo de los adolescentes, cómo hacer una planeación, pero, realmente, cuando nos encontramos con los contenidos, híjole… pues investígalo ¿no? Pues búscale, porque realmente fue algo que nos hayan enseñado en… bueno en mi caso, en la secundaria, ni en la preparatoria, porque realmente esos programas, eran programas del 93 yo creo, en donde no abarcaban esa parte, y no la tomábamos muy en cuenta, y entonces esa fue una gran debilidad, que hasta ahora me sigue costando eh… me cuesta aprender esa parte, y es bien esencial de Español, esa fue una gran decepción de la carrera, porque salí no sabiendo español. Pero con una gran fortaleza de poder pararte frente al grupo, que los alumnos aprendan y entiendan todo… (N1-TFL-F-FDF-D4)

Debido a que, como hemos señalado, los participantes transitan en el modelo práctico-artesanal de enseñanza, queda claro que la inmersión de los docentes en la cultura escolar permite asumir los roles que se esperan de ellos por lo que abiertamente 'aceptan' esta cultura misma que constituye ahora una buena parte de su capital social, conectándola con su propia manera de ser, como apuntan Hargreaves y Fullan (2014).

Por otro lado, queda al descubierto que las instituciones de formación de docentes presentan algunas deficiencias que se traducen en inseguridad en los participantes en el estudio. En este sentido tales aspectos se relacionan generalmente con temas de gramática de los textos, fundamentalmente con la morfología y la sintaxis. Cabe recordar que la tradición lingüística y psicolingüística en la enseñanza de la literacidad en la escuela secundaria ha sido trascendida desde finales del siglo XX. En este sentido la propia maestra Idalia es tajante respecto de la formación recibida y recuerda una anécdota en este sentido:

> …yo creo que la normal debe hacer un poquito más de hincapié en esos aspectos, que realmente enseñen la asignatura a la que van más enfocado, porque se supone que es una especialidad y tienes que salir como especialista, y te das cuenta de que no sales como un especialista, el ejemplo claro lo tuve cuando… mi maestro una vez llevó a una de sus practicantes, y fuimos una total vergüenza, de verdad, hasta la jovencita que era igual, o casi de la misma edad que nosotros, se fue muy decepcionada, porque no sabíamos nada; y nos fue a enseñar una clase de gramática. Entonces una recomendación que yo les

> haría sería que se enfocaran más a las asignaturas que tiene que ver con gramática, porque nos estamos especializando en la asignatura… (N1-TFL-F-FDF-D4)

Y una vez más se manifiesta el hecho de que, como apunta Kemmis (en Carr, 1999, p.23), la práctica "…no es un mero 'hacer'. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones…". Asimismo, Gómez (2008), señala que se trata de una etapa en la que el docente se encuentra preocupado por cubrir los contenidos del curso y en la forma de cubrirlos; motivo por el cual la mirada se dirige a la institución que le formó como docente en la búsqueda de razones por las cuales no cuenta con los conocimientos precisos para impartir la materia. La maestra Verónica explica su experiencia en este sentido*:*

> No, pues cuando te entras a la realidad, ya te das cuenta de que la normal no te da herramientas como para enfrentarte, o sea te enseña cómo funciona el sistema y todo, pero no los contenidos y eso es de lo que vivimos, de los contenidos… (N1-TFL-F-FDF-D5).

También advierte sobre la formación obtenida en la escuela normal al aseverar que:

> …considero que la normal debió habernos dado más, por ejemplo en contenidos, cosas tan sensibles, sobre todo el español que abarca muchísimas cosas, contenidos muy sencillos que tal vez como profesionista te fallan y luego, al transmitirlo a los chicos, descubres que no sabes de la materia… la normal debería abrir un espacio que sea definitivamente a contenidos, porque las materias de especialidad no se basaban en contenidos, entonces sería como lo ideal… (N1-TFL-F-FDF-D5)

Los participantes muestran claramente que, al identificar carencias marcadas en su formación, se han visto empujados a imitar una buena parte de la cultura escolar de la que provienen, mientras que otra la han ido adquiriendo en el propio centro de trabajo. De esta manera 'legitiman' su estancia en la escuela secundaria como docentes de español a través de la reproducción, ya que ha sido capaces de solventar por sí mismos aquellas lagunas con las que llegaron con el fin de situarse en la nueva cultura a la que llegan. Cabe aclarar que la supervisión de la zona escolar, a través de la jefatura de enseñanza, realiza una importante labor en la actualización de los docentes ya que, de manera constante desarrolla actividades con los maestros relacionadas con el abordaje de los contenidos, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, así como la sugerencia de materiales educativos físicos o digitales.

5.1.3 “Yo entré por examen de oposición… a mí me apoyó el sindicato…”

Código 3: Trayectoria Docente en Secundaria
Núcleo temático1: Trayectos Formativos y Laborales
Categoría: Trayecto Laboral

Con base en estas contribuciones se identificó que los participantes han adquirido los conocimientos de la disciplina, y que ahora forman parte de su capital individual, sobre la base de la experiencia. En este sentido se ha venido construyendo también su capital social a través de las interacciones, tanto con otros colegas, como de su ‘interacción’ con el currículo escolar, particularmente con el manejo de los programas de estudio. En esta parte es necesario reconocer que el *dasein* de los participantes constituye un ‘estar ahí’ y estar con los otros’. Independientemente de que el ingreso de cada uno haya sido de manera diferente, los participantes ‘existen’ y los otros docentes ‘existen con él’ (Heidegger, 1997, p.123). De este modo, ese ‘yo aquí’ se explica de la siguiente manera:

> …no se refiere a un punto privilegiado del espacio: el ocupado por la cosa yo, sino que se comprende como un ‘estar en’, es decir, partiendo del allí del mundo a la mano en el cual se mueve el *dasein* en cuanto a *ocupación*. (Heidegger, 1997, p.124)

Con base en estas ideas, se abren dos características entre los participantes. La primera relacionada a los años de experiencia en secundaria. La segunda se refiere a las condiciones de ingreso al ejercicio docente ya que la mitad de los participantes es de nuevo ingreso a la docencia (no mayor a tres años) y además su ingreso se dio por medio de un examen de oposición planteado por la autoridad educativa a nivel nacional. Por su parte el primer grupo de participantes ingresó al servicio a través de la vía sindical con filtros completamente diferentes a los docentes más jóvenes, cuya característica es haberse incorporado después de la reforma de 2011. La maestra Yvette comenta que al inicio:

> …estuve cubriendo permisos, o por equis o ye, cubrí español, sin embargo cuando llego a esta escuela pues me dan formación cívica y ética, asignatura estatal, como… ya no recuerdo pero fueron tres diferentes, y este… creo que el problema más que la materia, era a la mejor un grupo en el que tenía que dar formación cívica y ética, y me costó mucho trabajo porque había trabajado en muchos contextos pero no uno como este, entonces no era tanto la materia, sino el contexto y trabajar esa materia fue al principio un poco difícil, pero ya que uno le encontró el ritmo y los temas ya se facilitó… (N1-TFL-TL-TDS-D1)

Como señala Carr (1999), el sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en los planos social, histórico y político, y solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. En este sentido los participantes afirman que su proceso de convertirse en docentes ha pasado por una serie de circunstancias que les permitieron ubicarse en el terreno de la docencia. La maestra Blanca confirma que:

> … bueno actualmente tengo 10 años, al principio cubriendo otras materias frente al grupo, y eso es algo que también me gusta mucho, además de lo administrativo (…) después de que decidí ser secretaria, con el paso del tiempo, ya estando en el sistema educativo, me di cuenta de que yo quería ser maestra, la verdad si por vocación, no por circunstancias y bueno por necesidades todos las tenemos ¿verdad? Pero eso fue más que nada, de que, en lo personal, pues quería superarme, quería seguir estudiando, yo estudié también la normal ya grande de edad, a los, que será, a los 29 años inicié inmediatamente de que terminé la normal superior, a los dos, tres, cuatro meses tuve la fortuna de que se me asignará la clave como docente... (N1-TFL- TL-TDS-D2).

Por su parte, el maestro Enrique, quien ingresó recientemente a través de un examen de oposición, comenta que ha tenido que irse adaptando y aceptando los errores que ha cometido sin considerarlos como un fracaso, ha construido un capital individual y social (Hargreaves y Fullan, 2014) en la propia escuela que le permiten asumir un *dasein* inmerso en la cultura escolar imperante:

> Aquí en esta escuela… acabo de cumplir un año…Yo ingresé por examen de oposición… anteriormente estuve cubriendo dos interinatos muy cortos. Y pues si como en todo, al principio tenemos algunos errores, los nervios, quizás te impiden llegar a nuestro objetivo, pero poco a poco he ido mejorando esos errores... (N1- TFL-TL-TDS-D6)

Este aspecto tiene relación además con las etapas que atraviesa un docente con base en las ideas de Gómez (2008) quien se refiere a las grandes variables que determinan la práctica educativa. Al respecto afirma que la primera tiene que ver con la cantidad de experiencia (en tiempo), la cual se desarrolla en tres etapas, de modo que el docente al principio está más ocupado en su circunstancia como profesor ante los estudiantes y en los contenidos que en los propios estudiantes, para luego dirigir la mirada hacia los estudiantes. Por tanto, el capital social en este caso se forma a partir de los años de experiencia, tal y como lo manifiesta la maestra Talía:

> … yo como maestra, tengo ahorita 18 años, pero entré primero al sistema, en la parte administrativa, que también tengo esa carrera, administrativa. Creo que todavía fue de experimento las primeras veces en secundaria, porque aún no había terminado la carrera cuando empecé a dar las clases… (N1-TFL-TL-TDS-D3)

En este mismo sentido Perrenoud (2011), afirma que los seres humanos somos capaces de improvisar ante situaciones nuevas y de aprender de esa experiencia lo que, como un entrenamiento puede ir mejorando la capacidad de respuesta a través de pruebas constantes. Ello se aplica también al ejercicio docente y afirma que

> En cuanto nos interesamos por una práctica en la que 'decir significa hacer', en la que el alcance de los gestos es, ante todo, simbólico, parece inútil aumentar hasta el infinito la perfección de los gestos, en el *sentido* estricto de la palabra. Su eficacia depende del sentido que los demás le otorguen. En realidad, la claridad, la seguridad, la precisión, la elegancia de los gestos del enseñante no son, más que su voz, su postura o su vestimenta, ajenos a su presencia en clase, y a la forma de establecer la relación pedagógica. Pero las 'gesticulaciones' del pedagogo no agotan su práctica. (Perrenoud, 2011, p.140).

Las ideas hasta aquí mencionadas nos permiten comprender qué significado ha tenido para los participantes ser maestros de español en la escuela secundaria en sus primeros años como tales. En este sentido la maestra Idalia afirma que:

> Al principio entré con los ojos vendados y pues la experiencia es la que te va a formar, o los años son los que te van enseñando y vas aprendiendo cosas nuevas, en donde vas eligiendo qué estrategias te sirven y cuáles no te sirven… (N1-TFL-TL-TDS-D4)

El mismo Perrenoud (2011) señala que la cultura individualista que nos caracteriza actualmente permite la creación de una ilusión de improvisación (propuesta por Bourdieu) en el sentido de creer que cada docente 'inventa' sus actos sin darse cuenta de que existe una trama cuya característica es la rutina y la repetición. Queda claro en estos casos que acudir a la tradición y a la propia experiencia permite desarrollar un habitus más cómodo en el que entran juego dos aspectos ya señalados por Carr (1999) al afirmar que el sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en los planos de la intención profesional, el plano social, el plano histórico y por último el político. Así lo manifiesta la maestra Verónica al referirse al temor inicial con el que enfrentó sus primeros días como docente en servicio:

> Pues yo entré con miedo, porque ya sabías que era tu responsabilidad…eh… con más libertad, porque ya vas a hacer lo que tú querías o lo que dictara el programa de acuerdo a tus alumnos, enfrentarte a un contexto ya, o sea ya vivir la realidad dentro de la escuela, que es distinto a estar una semana, o como en las prácticas, y pues sí comprometerte a lo que los chicos tienen que aprender… (N1-TFL-TL-TDS-D5).

Los cuatro planos mencionados antes pueden ubicarse en las aportaciones de los participantes al comentar sobre sus intenciones profesionales en el sentido de mejorar el logro

académico de sus estudiantes, en la realidad que les rodea socialmente, en los procesos históricos de formación de estudiantes en el nivel básico y en las características de la política educativa actual que de manera tácita exige que un docente promueva aprobar el grado de sus alumnos aunque éstos no hayan alcanzado aún niveles aceptables en temas como la lectura y la escritura. Este tema es bastante recurrente en la mayor parte de los encargados de enseñar lectura y escritura ya que, como una escalera del fracaso, se refieren a los bajos niveles con los que sus estudiantes ingresan al nivel o al grado que se encuentran atendiendo. Sin embargo, el *dasein* en el que se encuentran los docentes participantes demuestra que no pueden ser indiferentes a esta realidad. La propia maestra Verónica comenta que:

> …los alumnos vienen muy mal de la primaria, o sea, es regresarte a lo más bajo con los chicos. Pues ahorita por ejemplo aspectos argumentativos son mi 'coco', es muy difícil, o sea porque si tú no le entiendes…. es como muy difícil hacerlos entender, entonces a veces me bajo con ellos para digerirlo yo, y ya ir posteriormente incorporarlo…" (N1-TFL-TL-TDS-D5)

Para Fierro, Fortoul y Rosas (2008), el quehacer del maestro se sitúa entre el sistema escolar y los grupos sociales en particular por lo que se ve impelido a mediar entre el proyecto político educativo, es decir, la oferta educativa y los destinatarios de esta. Así, muchas veces la propia cultura escolar promueve la instauración de medidas de 'orden' y de 'disciplina' en las aulas, supeditando las necesidades de los estudiantes. En este caso el trabajo de los responsables de las prefecturas pone de manifiesto que, estas teorizaciones no contribuyen a la construcción de espacios propicios para el desarrollo de la literacidad de los estudiantes. Para el caso de los maestros Idalia, Verónica y Enrique, su ingreso y permanencia en el servicio ya se encuentra regido por la ley de permanencia en el servicio (SEP, 2012). Al respecto la maestra Idalia comenta sobre las diferencias contextuales a las que se ha tenido que enfrentar:

> …aquí en Puebla me dieron la oportunidad, pero me mandaron hasta Villa Ávila Camacho, que es una comunidad de Xicotepec de Juárez, que está muy, muy lejos; es una comunidad muy chiquita, entonces mis experiencias pues fueron gratas, porque no es lo mismo trabajar con alumnos de Puebla, por ejemplo en lo que es la ciudad; a trabajar con alumnos de una comunidad muy lejana, donde son personas muy humildes, entonces, bueno, en… ese aspecto, sí era muy grato, la actitud de los niños y la actitud de los papás; sin embargo pues había tantas carencias ¿no? en cuanto a la estructura de la institución. (N1-TFL-TL-TDS-D4).

Acostumbrada a promover un concepto de 'disciplina' que la escuela normal promovió en ella durante su formación, confiesa haber descubierto que es necesario hacer que los estudiantes se expresen, aunque la escuela secundaria no esté preparada para ello todavía,

ya que el 'orden' y la 'disciplina' continúan siendo dos aspectos muy valorados en la definición de las competencias de un buen docente:

> Cuando yo empecé a trabajar, hubo un momento en el que pensé eso, que el grupo, el mejor grupo es el que esté calladito, el que no habla… (N1-TFL-TL-TDS-D4)

Ser maestro del área de español ha sido para muchos docentes en formación la opción más viable por considerarla como la materia 'más fácil' del currículo escolar. Ello podría asegurar un 'estar ahí' con menores sobresaltos y transitar de manera tranquila en el seno de una institución que los cobija. Leer, escribir, se asumen como tareas sencillas de cubrir en el ejercicio docente. Sin embargo, la realidad ha llevado a los participantes a darse cuenta de que ello no ha sido así en la práctica. En el siguiente código, como parte de los trayectos, se aborda esta *illusio* recurrente (Bourdieu, 2007).

5.1.4 "No creí que ser docente de español fuera tan difícil…"

Código 4: Trayectoria Docente en Literacidad
Núcleo temático1: Trayectos Formativos y Laborales
Categoría: Trayecto Laboral

Las aportaciones en este código son particularmente interesantes en el sentido de que para los participantes ser docente de español es una gran responsabilidad con base en sus propias teorizaciones y en sus condiciones contextuales. En las respuestas obtenidas se denota que la responsabilidad se atiende, como ya hemos visto, desde el modelo práctico artesanal mencionado por Davini (2008) esbozándose una transición hacia el modelo hermenéutico, con elementos aislados de otras perspectivas ya sean academicistas o tecnicistas. Así lo manifiesta la maestra Yvette al revelar que:

> …cuando empecé… nos pedían mucho…que prepararas tu material y entonces uno iba con la mochila cargada de todas las cosas que colgaban, de revistas, de cuadernitos, Resistol y de más, y que tenía que ser colorido y dinámico para los chavos y lo llevabas, no había efectivamente la tecnología, a lo que llegábamos era a los famosos acetatos y era lo que usábamos o una grabadora… (N1-TFL-TL-TDL-D1)

Considerando que la literacidad es una práctica social que se da en todos los contextos en que los docentes participan, los aspectos situacionales de la enseñanza de la literacidad se convierten en elementos centrales para comprender lo que los docentes hacen para enseñarla. Así, los materiales de trabajo en la década de los noventa jugaban un papel determinante para enseñar literacidad al no contar con desarrollos tecnológicos como con los que se cuenta en la actualidad. No obstante, casi tres décadas después, dicha tecnología no es empleada para tales fines. De este modo, como señala De Lella (1999), continúa predominando la reproducción de modelos y conceptos que son socialmente 'aceptados' generando buenos reproductores de esos modelos socialmente consagrados. Un ejemplo de ello es lo que comenta la maestra Blanca cuando dice que:

> …tuve la oportunidad de preparar a mi alumno en el concurso de declamación a nivel zona, a nivel estatal, perdón a nivel regional y llegó al estatal, este, obtuvo el segundo lugar y eso también me enorgullece ¿no? Porque digo, mi primer año y teniendo esos logros, este, sí, me sentí muy satisfecha… (N1-TFL-TL-TDL-D2)

Una de las actividades que muchas escuelas, directivos y docentes, continúan promoviendo es la participación de sus estudiantes en 'concursos' cuyos 'premios' establecen un ranking tácito entre escuelas. De esta manera la obtención de tales logros hace que la representación social que se tiene sobre dichas instituciones las ubique bajo el apelativo de 'buenas escuelas' por el hecho de haber conseguido varios premios. Así, el sentido de esos 'logros' personifica la síntesis de las buenas prácticas educativas hacia su interior. Sin embargo, la evaluación que la autoridad educativa a nivel nacional hace de las instituciones escolares, en cuanto a sus logros académicos, se dirige entre otros aspectos hacia el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Ello hace que la realidad traiga de regreso la atención hacia lo que se hace en las aulas y, por ende, del capital profesional de los docentes. No importa por tanto que las escuelas ostenten trofeos y distinciones por la participación de sus estudiantes en concursos o en desfiles cívicos, sino el desempeño que sus estudiantes demuestren en las pruebas nacionales.

En relación con lo anterior, los docentes se ven impelidos a 'demostrar' que 'saben' de lo que enseñan. Es así como también son evaluados actualmente. Al respecto Davini (2008), señala que una de las preocupaciones existentes entre los docentes se relaciona con

las tensiones entre teoría y práctica ya que al egreso de las escuelas normales se hace evidente una 'baja teorización', pero que estas teorías necesitan ser incorporadas al proceso de formación con el fin de estar en condiciones de leer la práctica y ser cuestionadas ahí, pero no para configurar dicha práctica. La maestra Blanca afirma respecto de su trayectoria que:

> …Pues yo tengo apenas escasos unos nueve años. Entonces a mí me tocó la reforma de 2006. Pero hay mucha gente que tiene más años trabajando frente al grupo y pues no, yo los escucho y pienso que como que no se estabiliza bien, o sea; primero apenas y te estás adaptando a un programa, a un cambio otra vez, estás adaptándote, entonces es como una inestabilidad, a mí en lo particular me cuesta… (N1-TFL-TL-TDL-D2)

Un aspecto interesante se encuentra en las manifestaciones de empatía que señalan los participantes, aunque es necesario puntualizar lo que señala Heidegger al afirma que:

> No es la 'empatía' la que constituye el 'coestar', sino que ella es posible sobre la base de éste (…). La particular hermenéutica de la empatía muestra que las diferentes posibilidades del ser del *Dasein* mismo falsean y deforman el convivir y el correspondiente conocimiento mutuo, impidiendo surgir una auténtica 'comprensión' y haciendo que el *Dasein* se refugie en sucedáneos… (Heidegger, 1997, p.129).

Con base en lo anterior, un encuentro interesante es el que refiere la maestra Idalia al mencionar su experiencia en el aprendizaje de contenidos que obtuvo a través de la interacción con otras maestras 'de mayor edad' y que le ayudaron a conocer aspectos de la gramática que ella desconocía, así como 'descubrir' algunos fundamentos empíricos de su propia pedagogía:

> … recuerdo que no sabía algunas cosas… ¡o varias! (risas). Un experimento donde nos habla de la voz activa y la voz pasiva, y eso lo aprendí de las maestras de antes, ellas si eran, pero si bien buenas en ese aspecto. Yo una vez muy preocupada de eso, no sé cómo era la voz activa y la voz pasiva, y una maestra…ya grande, en cinco minutos me lo enseñó y no se me olvidó. Entonces, bueno, como ella me enseñó a través de ejemplos, así es como les enseño a los alumnos, puros ejemplos, creo que esa es la base de la enseñanza…" (N1-TFL-TL- TDL-D4)

Como se señaló antes, algunos participantes consideraron incorporarse al servicio como docentes de español por la 'facilidad' que implicaba esta área del currículo. La percepción generalizada era que al ser nativo de la lengua castellana se contaba con una ventaja para impartir esta materia. Sin embargo, al encontrase frente a los estudiantes sus percepciones se vieron modificadas al percibir el capital profesional con el que cuentan individualmente: Así lo comenta la maestra Blanca:

> …pero el ser docente de español, créame que es una tarea, una gran responsabilidad, no… si hubiera sabido esto, mejor me quedo como secretaria (ríe) ¿verdad? pero es una gran responsabilidad, pienso que es una gran responsabilidad, es una tarea la verdad, sí complicada, sí difícil, pero también creo yo que te hace leer más, actualizarte, son muchas situaciones que ahorita con el paso de…con esta experiencia, poca o mucha que he tenido, creo que ha sido buena, o sea… al principio digo 'Sí me equivoqué, ya no quiero ser'; pero actualmente ya no, sí quiero ser, quiero seguir en este trabajo, porque sigo aprendiendo, lo que decíamos hace un rato, de los mismos chicos vas aprendiendo todos los días, difícil pero bueno (ríe nuevamente). (N1-TFL-TL- TDL-D2)

En cuanto a la construcción del habitus de los maestros hay diferencias marcadas. Los maestros Idalia, Verónica y Enrique, al aprobar el examen de oposición el ingreso al trabajo docente como maestros de español se dio de manera directa. Esto contribuyó, como señala Perrenoud (2011) a que estos tres participantes construyeran su habitus de manera diferente a la forma en que fue construido por los participantes Yvette, Blanca y Talía. En el caso de los tres primeros el habitus ha tomado forma a partir de aquello que 'hacen' y aquello que les 'gustaría hacer' llevando a efecto un proceso de concienciación cuyo motor se encuentra representado por el hecho de que su fuente laboral no es tan 'segura' como la de los otros participantes. En efecto, el ingreso por examen de oposición solo asegura de manera 'estable' la fuente laboral por dos años, tiempo en el que les será aplicado un examen de 'permanencia' a estos participantes Idalia, Verónica y Enrique. Así lo interpreta la maestra Idalia:

> …yo…entré directamente a ser maestra de español en el 2011 por el examen de oposición. Era mi segundo examen, porque mi primer examen, a pesar de que tuve el lugar diez, no me dieron horas, me dijeron 'gracias'… (N1-TFL-TL-TDL-D4)

5.2 Las prácticas educativas de literacidad como concepto y como acción

Un segundo grupo de hallazgos se refiere al significado que otorgan los participantes a sus prácticas educativas como docentes de español desde una mirada integradora de los aspectos epistemológico, pragmático y relacional. En este sentido, para los docentes participantes en el estudio, sus prácticas educativas se refieren a tres significaciones. Las prácticas educativas significan un reto profesional, una continuidad de la cultura escolar que la determina, o bien; una oportunidad para proponer nuevas formas de enseñar.

En efecto, desde la perspectiva de la primera significación, los participantes consideran que ser maestro de español significa más de lo que habían construido como imaginario. Consideran el español como una materia densa que les requiere actualizarse constantemente. Asimismo, consideran que una parte fundamental de conocimientos con que debe contar un docente de español es la gramática española. De igual manera consideran que el reto de ser maestro de español en secundaria se relaciona con la extensión de los programas de la materia por lo que apuestan a trabajar con menos contenidos para tener la oportunidad de profundizar en los mismos.

El segundo significado que aportaron los datos se refiere a la cultura escolar que absorbe a los participantes de tal manera que resulta más conveniente no luchar contra las reglas implícitas de la escuela, de la autoridad educativa y de los propios compañeros, y permitir así que algunas veces el fondo de su actividad educativa se supedite a las formas dentro de la escuela. Un ejemplo de ello es la 'obligación' impuesta de concluir el abordaje de todos los temas contenidos en el programa a costa de la poca profundización de éstos. Esta especie de 'sumisión' les permite además transitar de manera más segura en la institución y 'con los otros'.

El tercer significado tiene que ver con la oportunidad que representa la etapa que está pasando la enseñanza del español actualmente a raíz de los procesos recientes de reforma. En este aspecto destacan la importancia que tiene dar mayor apertura para que los estudiantes se expresen y que ellos como docentes puedan incorporar nuevas estrategias didácticas, por ejemplo, la posibilidad de profundizar en los temas, de modo que puedan promover el desarrollo futuro de sus alumnos, así como entender mejor el contexto actual en el que se desarrollan.

Como hemos venido señalando, la actividad docente de los participantes como maestros del área de español presenta diversas caras de una misma profesión. Los docentes provienen de diversos contextos de formación y de práctica, sin embargo, existen diferencias cualitativas en relación con sus prácticas ya que éstas se encuentran definidas por aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales. Así, los docentes en su 'estar ahí', coexisten,

aunque las características de esta coexistencia sean particulares en cada caso. En este sentido Heidegger señala el problema que esto representa al afirmar que:

> (…) 'estar en' el mundo ha mostrado que no 'hay' inmediatamente, ni jamás está dado un mero sujeto sin mundo. Y de igual modo, en definitiva, tampoco se da en forma inmediata un yo aislado sin los otros. Pero 'los otros' ya están siempre coexistiendo en el 'estar en el mundo' (por lo que) la tarea consiste en aclarar fenoménicamente la índole de esta coexistencia en la inmediata cotidianidad, e interpretarla en forma adecuada (Heidegger, 1997, p.121)

Las aportaciones sobre el capital profesional y el habitus de los participantes, (nutridos por sus trayectos formativos y laborales), constituye el piso desde el cual es posible caracterizar fenomenológicamente sus prácticas educativas para acercarnos hacia su comprensión. Cada uno ha caracterizado su actividad educativa desde su propia interpretación.

5.2.1 "Lo que más me falla es la gramática…"

Código 5: Conocimientos de la disciplina
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Elementos Epistemológicos

Las mayores coincidencias se relacionaron con las deficiencias que manifiestan los participantes en cuanto a los conocimientos que tienen sobre gramática, así como el trabajo con los textos. En relación con el desarrollo de la literacidad éste viene a ser uno de los temas más reiterados. Como señalamos antes, la tradición en la formación de maestros de español, hasta los años ochenta, exigió en su momento el conocimiento formal de la gramática española. Sin embargo, esta tradición, representada por formadores de docentes experimentados que conocían la gramática y que ya no están en servicio, dejó en su lugar nuevas generaciones de formadores que ya no cuentan con conocimientos sólidos de la misma. Este fenómeno se manifiesta en algunas carencias en cuanto a la formación. Por otra parte, la compresión de los textos se integró como una exigencia más de conocimientos de la literacidad al incorporarse como uno de los aspectos centrales en las pruebas estandarizadas a partir de la primera reforma curricular. Ésta, así como la producción de textos, fue uno de los temas

que más se reiteraron por parte de los participantes. Así lo comenta la maestra Yvette al señalar que:

> …lo que más me falla es en relación con la gramática… Morfología y sintaxis creo que estoy bien, pero yo creo que ha sido mi talón de Aquiles la ortografía, y ha sido desde tiempo para los niños y para uno irla corrigiendo y mejorando y superando y en qué momento se usa, obviamente que lo haces en el momento que tienes una duda y la atiendes ¿No?, dices "Ah… así se escribe y así se hace" y así les debes de enseñar a los chicos, creo que eso es lo que más me fallaba… (N2- PE-EE-CD-D1)

Perrenoud (2011) afirma que uno de los retos primordiales que enfrentan los docentes se relaciona con su capacidad para reflexionar sobre sus propias prácticas en la construcción de un habitus propio. Así, las reflexiones que los participantes manifestaron se encuentran en relación directa con sus conocimientos sobre la disciplina y la necesidad de mejorarlos. La maestra Blanca comenta algunos aspectos sobre la dificultad que enfrenta:

> Fíjese que sí para mí es complicada la gramática, y… mmm… no se me dificulta, ¿sabe qué? Es muy desgastante, no para mí, sino para los jóvenes, el hecho de estarles explicando como, por ejemplo, desde la oración simple, la oración compuesta, a lo mejor en el momento sí me lo entienden, porque lo ejercitamos en el salón, con los textos, pero pasan ocho días, dos semanas, y se les olvida; a mí sí me preocupa mucho la gramática, porque es una herramienta importante para, pues precisamente para la práctica de nuestra lengua ¿no? Para expresarnos mejor y repito no se me dificulta, simplemente, pues es desgastante, preocupante, pero si es de gran importancia que los jóvenes aprendan… (N2-PE-EE-CD- D2)

En el proceso de observación se puso de manifiesto el 'problema' que representa para el participante la 'mala caligrafía' por parte de los estudiantes y se menciona que 'los médicos escriben de forma ilegible y eso es un problema'. Este tema es recurrente en el salón de español ya que pone a los docentes en el dilema de optar y decidir si es más importante que los estudiantes tracen letras legibles en el cuaderno o si es mejor que escriban en pantalla sin faltas de ortografía o bien, que en la pantalla escriban textos coherentes y cohesionados. En este sentido el dilema se encuentra en función de decidir lo que es más importante. Durante las observaciones quedó de manifiesto que cada participante opta con base en sus propias convicciones. ¿Es más importante el modo que el medio utilizado? Como señalamos antes, un aspecto que se puso de manifiesto en relación con los conocimientos sobre la disciplina fue la referente a los textos. El maestro de español trabaja con textos, sean orales, escritos, icónicos, o de otra índole. Las reflexiones se centraron en los textos argumentativos, así como la comprensión de la lectura como dos pilares fundamentales de la literacidad: Para la maestra

Yvette, la literacidad es un concepto amplio. Y en función de ello decide sus actividades y declara:

> Pues para mí la literacidad es leer el mundo ¿No? Tiene que ver también con el lenguaje, leer y comprender todo lo que te rodea, que no solamente sean los textos, para mí eso es, y enseñarles a los alumnos a no solo comprender, sino también a interpretar, y no solo interpretar, sino también crear sus propios textos, por ejemplo, sí, eso sería para mí. (N2-PE-EE-CD-D1).

Por su parte la maestra Talía comenta que para ella una de las funciones primordiales en la enseñanza de su materia se relaciona con producir textos, lo cual es una tarea bastante complicada:

> Pues creo que lo que tiene que ver con la producción de texto se me dificulta bastante, porque si es importante, pero como maestros debemos de conocer toda la estructura, creo yo que desde armar un simple texto hasta…no sé, llegar precisamente a producciones como el ensayo, que eso creo que, todavía nos quedan situaciones que hay que trabajar mucho… (N2-PE-EE-CD-D3)

En esta parte resulta necesario regresar a lo que señala Heidegger al afirmar que

> …el propio *dasein* y el *dasein* de los otros se determina existencialmente, esto es, se determina a partir de ciertas formas de ser. En las cosas que nos ocupan en el mundo circundante comparecen los otros como lo que son; y *son* lo que ellos hacen. (Heidegger, 1997, p.130).

En relación con estos saberes de la disciplina se ponen de manifiesto las dimensiones del quehacer docente que comenta De Lella (1999) en el sentido de que se trata de una de obligación moral, es decir, aquel compromiso ético que asume el docente y que se encuentra en función del desarrollo de los alumnos. Así, los participantes caracterizan sus preocupaciones sobre temas específicos de la enseñanza de la literacidad. Por ejemplo, la maestra Idalia comenta al respecto:

> … para mí lo más difícil es la comprensión de textos… y es que todo tiene que ver con la comprensión de textos, ¿no?, creo que eso es lo que debemos aprender, a realmente saber seleccionar la información, saber cuál si nos sirve, saber cuál no nos sirve, y sobre todo comprenderla, es decir, relacionarla con lo que estamos viviendo, y eso es lo que no hacen los chicos; ellos leen y no relacionan, no hay esquemas mentales con los que puedan relacionar o no sé qué es lo que pasa, (suspiro) pero no comprenden. Entonces yo creo que, lo que deben aprender es, estrategias que les permitan comprender lo que leen. Creo que eso es lo básico en esta sociedad en la que estamos, porque si no comprendemos, ni en español, ni en otras asignaturas, creo que es la base, tenemos que… los niños tienen que crear estrategias, seleccionar información y para comprender esa información, eso pienso… (N-PE-EE-CD-D4).

En este mismo sentido coincide el maestro Enrique ya que afirma:

> …yo creo que lo primero que debe aprender un alumno es a leer y a comprender los textos, eso yo creo que es el pilar de la materia de español, si por mi fuera yo creo que me enfocaría a que el alumno pueda comunicarse bien, a leer y comprender textos, eso es lo que te abre las puertas en otras asignaturas… (N2-PE-EE- CD-D6).

Y en ese mismo aspecto coincide la maestra Verónica:

> …híjole, este…pues la coherencia y la cohesión de los textos, eso es como lo importante, yo sé que antes de la coherencia y la cohesión hay como otras cuestiones para poder llegar a hacer un texto coherente, pero sí los chicos no saben ni de lo que les estás hablando, o sea no tienen como ese hábito de escribir, menos van a entender textos… (N2-PE-EE-CD-D5)

Como puede notarse, las preocupaciones por lo que debe conocer el maestro de español para enseñar a sus estudiantes se ubica predominantemente en la ortografía, la coherencia y la cohesión, la argumentación, y las competencias relacionadas con la comprensión de los textos. Asimismo, una dimensión que generalmente causa conflicto entre los docentes se refiere a un concepto que se introdujo con mayor fuerza en el ámbito educativo durante la última década del siglo XX: las competencias (De Lella, 1999). Desde el punto de vista del dominio de los conocimientos, los participantes ubicaron aquellos segmentos en los que deben trabajar en la configuración de sus prácticas y, por tanto, de su capital profesional. Así, la maestra Verónica comenta que:

> Para mí la redacción es bastante complicada… ah bueno… y la comprensión lectora porque está por los suelos, no tienen el hábito, no les gusta, es aburrido, esas cosas, y bueno su ortografía, o sea lo ves cuando los papás te mandan recados, están muy… pésima ortografía…" (N2-PE-EE-CD-D5).

Es necesario señalar que la lectura y escritura forman parte esencial en las evaluaciones estandarizadas en educación secundaria. Estas pruebas incluyen reactivos cuya lectura no necesariamente es de letras sino de imágenes, mapas, pinturas o íconos, por lo que se trata de lecturas cuyo carácter es hipertextual. Es este sentido las evaluaciones estandarizadas que se aplican a los estudiantes hacen referencia a la necesidad de que los alumnos de secundaria sean capaces de construir textos cuya estructura sea adecuada en relación con las intenciones y necesidades comunicativas. Al respecto los participantes aportaron datos en relación con estas dificultades y las consecuentes reflexiones sobre estas carencias en su perfil. En cuanto a los hipertextos, la maestra Yvette comenta que:

> Pues… un hipertexto es el que… no solo tiene que ser complejo, sino que tiene que ser completo y donde junte diferentes habilidades…para comprenderlo, para analizarlo para construirlo, este… que sea…pues sí, complejo. (N2- PE-EE-CD-D1)

Una vez más se pone de manifiesto una de las tensiones a las que hace referencia Davini (1995), cuando se refiere a las relaciones entre pensamiento y la acción de los docentes, ya que las prácticas de enseñanza de la literacidad requerirán que el docente reflexione sobre lo que hace y sobre lo que significa su quehacer como docente, como uno de los caminos para ejercer mejor control sobre las situaciones educativas.

5.2.2 "Tal vez menos contenidos para dar mayor profundidad…"

Código 6: Saberes sobre el currículum
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Elementos Epistemológicos

Las respuestas obtenidas en este código se agruparon en dos terrenos de discusión predominantes: por una parte, el grado de conocimientos sobre el programa de la materia que imparten y por otra las aspiraciones que los docentes plantean en torno a dichos programas. El *dasein* de los docentes, ese 'ser en el mundo' los lleva a caminos por los cuales experimentan la sensación de 'tener que' concluir con todos los contenidos de los programas. La cultura escolar en la que cada uno se desenvuelve los lleva a concebir y vivir la actividad con base en lo que Contreras (1997) denomina dimensiones del quehacer docente para señalar la obligación moral del docente, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. De este modo, el 'ser ahí' (Heidegger, 1997), de cada docente, se encuentra presente dentro del marco de estas tres dimensiones.

En este sentido, un elemento claro de tensión se manifiesta en la extensión de contenidos que contienen los programas de estudio con los que los maestros laboran en la educación secundaria. De manera reiterada los participantes opinan que estos contenidos deberían ser menos en cantidad para tener la oportunidad de profundizar en ellos. En este caso manifiestan que las propias características del ámbito laboral han contribuido a que su conocimiento sobre el programa no sea excelente. Por ejemplo, la maestra Blanca comenta que:

> …lo conozco…pues como que un… 80% la verdad, le voy a decir por qué. A mí me han puesto en tercero, yo desde que entré en el 2012 a esta escuela, estuve en tercero, tercero, tercero; entonces se mete uno a tercero, tercero, tercero, entonces el de tercero me lo sé de pies a cabeza, todos los proyectos. He dejado segundo y sobre todo primero, la verdad es que solo el primer año que entre a trabajar, digamos que el de primero ahí fue donde me lo aprendí, luego lo deje un poco, entonces es por eso que un 80%, pero sí lo he estudiado…" (N2-PE-EE-SC-D4).

De igual manera la maestra Verónica afirma que:

> … pues yo creo que mi conocimiento del programa está en un nivel medio, o sea, contenido de tercer año no lo conozco, y de primero y segundo, que son los que he trabajado, sí son los que más, de tercero si no me he ni asomado… (N2-PE-EE-SC-D5).

Las opiniones son bastante similares en el resto de los participantes como afirma la maestra Yvette:

> Pues yo considero que mi conocimiento sobre el currículum de español está, honestamente, como en un 70%, porque a veces uno cree que domina esa parte ¿No? Y cuando te toca planear, resulta que vuelves a checar y no era lo que tu pensabas, entonces yo creo que en ese porcentaje... (N2-PE-EE-SC-D1)

Aunando a lo anterior, las características de la cultura escolar han provocado que algunos docentes trabajen en un grupo específico de forma desligada de lo que se hace en otros grados por lo que se 'especializan' en los contenidos de un grado escolar desligándose de los del resto. Desde la mirada epistemológica, Guzmán-Valenzuela (2014), señala que uno de los marcos epistemológicos desde los cuales los docentes construyen su realidad se lleva a efecto cuando éstos se plantean reflexiones en lo referente a las características de su profesión. En el caso de los participantes, cada periodo en el que se han desempeñado como docentes de español les ha permitido identificar etapas de cambio. La maestra Yvette opina al respecto:

> …para mí los años 90's fueron también una etapa en la que la memoria fue fundamental, o sea, había que memorizar muchísimos contenidos, y que posteriormente no podíamos relacionar… (N2-PE-EE-SC-D1).

La reflexión que hace la maestra Yvette aclara bastante sobre las opiniones que tienen los participantes sobre los cambios paradigmáticos en la enseñanza de la lengua desde su propia experiencia y en relación de su 'ser ahí'. Por otra parte, los participantes se manifiestan por la posibilidad de contar con programas menos extensos que puedan darles la oportunidad de profundizar en aquellos temas que consideren más formativos para sus estudiantes. Al respecto es necesario comprender las teorizaciones de los docentes ya que al

tratarse de programas de carácter nacional la autoridad educativa busca que tales contenidos formen parte del corpus cultural de los estudiantes como destinatarios de la actividad docente.

Por otro lado, la autoridad educativa, a través de los concursos editoriales a los que se someten las empresas encargadas de publicar los libros de texto que utilizarán los estudiantes como artefacto cultural; 'autorizan' el abordaje de determinados contenidos y no de otros, por lo que los programas de estudio adquieren un estatus hegemónico. El docente, ese 'ser ahí' se ve impedido a abordar otros contenidos distintos a los 'oficiales'. Por lo tanto, este aspecto es adoptado por la cultura escolar, así como la utilización de los tiempos destinados para la formación de los estudiantes. Al respecto la maestra Blanca comenta:

> …para mí el plan es mucho, es un plan con lo que me exige la SEP directo a lectura y escritura, porque la SEP me exige a este nivel unos rubros muy elevados, que no cualquiera los tiene en la secundaria… (N2-PE-EE-SC-D2).

Por su parte la maestra Talía es más enfática al afirmar que:

> "…la clave sería tener menos contenidos, creo yo, esa sería la clave…" (N2-PE-EE-SC-D3).

La maestra Verónica coincide:

> Yo creo que sería mejor un programa con menos contenidos y con mayor profundidad. El programa es muy largo, si, esto es muy ambicioso, que la verdad no da tiempo, o bueno termina el ciclo escolar y nos quedamos en el proyecto once este… doce, por qué, porque le das el tiempo, entonces yo si sugiero, que sean "menos contenidos y mayor profundidad" en lo que se tenga que revisar…" (N2-PE-EE-SC-D5).

De igual manera, el maestro Enrique coincide y se refiere además a la tensión que provoca la exigencia de 'concluir con el programa' muchas veces sin tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes:

> Definitivamente un programa con menos contenidos y mayor profundidad sería bueno porque es un problema que he visto desde que entré, que a veces a los proyectos hay que darles más profundidad, y eso provoca que el grupo se vaya atrasando poquito ¿no? yo creo que lo ideal es con menos contenidos y mayor profundidad… (N2-PE-EE-SC-D6)

En relación con lo anterior, surgió un tema que resultó crucial en las reflexiones hechas por los participantes: el papel del contexto del que provienen sus alumnos. Al respecto surgieron aportaciones cuyo contenido se relaciona con el contexto de la escuela y la

necesidad de integrarlo en el desarrollo de las prácticas de cada uno. La maestra Ivette comenta:

> Como viene planteado en el programa, por la forma de plantear los proyectos, si tú lo llevas a cabo, si tú haces un análisis del contexto en el que estas, si tú lo quieres hacer y lo aterrizas, pues sí, sí ayuda, hay muchos temas, porque todo lo que desarrollas es en un punto de participación social. (N2-PE-EE-SC-D1).

Con base en lo anterior, se identifican temas que redundan en la comprensión del propio habitus como docentes que tienen los participantes, así como progresos en sus formas de abordar los contenidos y sus prácticas educativas al enfrentarse al entorno evaluativo que la autoridad educativa les plantea. Este avance se relaciona con la capacidad de asumir las prácticas educativas de literacidad como eventos situados contextualmente y en un espacio específico (Barton y Hamilton, 2000; Kalman, 2003b; Zavala, 2008). En este sentido los participantes han comenzado a tener acercamientos hacia un modelo ideológico de literacidad (Street, 1984). Un ejemplo es el que aporta la maestra Idalia al comentar que:

> …recientemente hice un examen de permanencia, y pues nos preguntan sobre cómo relacionamos el contexto de los alumnos con la práctica docente y pues yo trato de que lo que vemos en clase les sirva para su vida cotidiana. Entonces yo dije, 'estamos trabajando solicitudes, de eh… formularios, bueno qué es lo que necesitan los alumnos de San Pablo Xochimehuacán, algunos y de otras instituciones, entonces aprendes y te das cuenta de muchas cosas, de que un montón de niños trabajan, y lo que hice fue cuantos de ustedes trabajan o han trabajado' un 50% o 60% de mis alumnos, que es un buen porcentaje, entonces, bueno, que necesitan para llenar una solicitud de empleo; entonces se les van preguntando sus necesidades… (N2-PE-EE-SC-D4).

Desde la mirada de Heidegger (1997), los participantes se refieren tanto al aspecto óntico como ontológico de los estudiantes que llegan a la escuela secundaria. Su función como docentes debe ir desde lo óntico que 'es' el estudiante para estar en condiciones de promover el 'ser ahí' ontológico de cada uno de ellos. Por su parte, la maestra Verónica comenta que el programa:

> Tendría que ser más práctico, a veces hay mucha teoría y no le damos como mucho énfasis a la práctica y es un proceso muy largo, yo creo que también por eso a veces se evita o como que es lo que no, o bueno…en lo personal a veces siento que me falla darle más énfasis a lo práctico… (N2-PE-EE-SC-D5)

Lo anterior demuestra que los participantes se ven exigidos contextualmente y en tensión permanente para 'cumplir' con las dimensiones morales, de compromisos con la comunidad y de competencias profesionales (Contreras,1997) hacia el interior de su contexto laboral. Esta situación orilla a los participantes a orientarse hacia un modelo autónomo de

enseñanza de la literacidad (Street, 1984), en el que las prácticas escolares parecieran estar ajenas a los procesos sociales y culturales de los estudiantes y su entorno, esto los aleja de un modelo ideológico en el que las prácticas educativas de literacidad no se consideran neutrales ni ajenas a los aspectos sociales, políticos y culturales en los que se circunscribe el acto pedagógico sino, por el contrario, convierte las practicas educativas más cercanas a un paradigma sociocultural.

Cada vez, con mayor fuerza se requiere que las prácticas educativas de literacidad (y posiblemente toda práctica educativa) contengan elementos más cercanos a la realidad contextual en la que se originan, toda vez que el lenguaje es fundamentalmente una actividad social. De este modo, la lectura y la escritura, que son objeto de la enseñanza del español en educación secundaria, deben asumirse como una práctica social. Esta situación debe llevar a los docentes a entender la enseñanza del español en secundaria como una actividad más amplia, que trasciende los límites de una enseñanza lingüística, para llevarla a un ambiente sociocultural situado y contextualizado.

En términos de este trabajo podemos referirnos entonces a unas prácticas de enseñanza de la literacidad con "e", para remitirnos al concepto de escuela como institución pública masiva cuya misión es preparar intelectual y moralmente a los jóvenes. En este sentido nos referimos a aquellas prácticas tradicionales de enseñanza del español en las aulas, ajustadas a la utilización del libro de texto, con una orientación directiva centrada en el docente y en la reproducción de la cultura escolar, en la que la función de éste es explicar y exponer progresivamente sus conocimientos, ofreciendo contenidos de forma fragmentada; mientras que el estudiante posee poco margen para elaborar sus propios conocimientos, y en el que el uso de experiencias vivenciales y el desarrollo de habilidades se ven claramente limitadas.

Pero también abrimos un espacio para el concepto de prácticas educativas de literacidad con "E" para conceptualizar aquellas prácticas centradas en el estudiante concebido como un *Dasein*, un ser en el mundo, un mundo globalizado y globalizante, en el que la formación de las nuevas generaciones integra visiones distintas de la sociedad, nuevas realidades en entornos culturales y sociales contextualizados, y en el que la formación contempla el desarrollo de literacidades múltiples, diversas formas de 'leer' el mundo, que

permiten al estudiante autorregularse en relación con lo que lee y con lo que escribe, así como insertarse en prácticas multimediales de lectura y escritura (Martos y Suárez, 2010), tanto en el salón de clases como en entornos mediados por las nuevas tecnologías de información y comunicación. En este sentido, Martos y Campos (2012, p.5) señalan que "ante estos nuevos escenarios culturales necesitamos superar la oposición impreso/digital, y favorecer un proceso amplio de inclusión cultural, que suponga el fomento de un lector *polialfabetizado*".

5.2.3 "Muchas veces en las escuelas ganan las formas"

Código 7: Argumentación de ambos para el aprendizaje
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Elementos Epistemológicos

En este tema se aborda la prevalencia de la cultura escolar como rectora de las acciones. Cabe señalar que la masificación de la escuela secundaria en las instituciones públicas complicó el quehacer del docente al tener que trabajar en espacios reducidos y con grupos numerosos de estudiantes de hasta cincuenta o más por grupo. Sin embargo, puede notarse que los avances hacia un modelo ideológico (Street, 1984) en la enseñanza de la literacidad mejoran cuando las aportaciones de los participantes se relacionan con reflexiones que apuntan hacia una mejor comprensión de su situación contextual. Estos argumentos denotan las teorizaciones que cada uno de los docentes ha venido construyendo. Así por ejemplo la maestra Yvette afirma que:

> …cuando viene todo este auge del hábito de la lectura, y la comprensión y el bombardeo de los exámenes, etcétera, hasta a uno es difícil que comprendan lo que les preguntas, y les repites y recapitulas la pregunta, y les señalas el verbo y vuelves a leer, el que los alumnos comprendan ha sido y sigue siendo un reto muy fuerte, muy importante, eso es lo que más me ha costado trabajo. Por ejemplo, para mí ha sido nuevo trabajar con estilos de aprendizaje, y trabajar tutoría personalizada, más con ellos, con los chicos que requieren apoyo, eso es lo que ha cambiado la visión de cómo he trabajado (N2-PE-EE-APA- D1)

Un aspecto más que aportaron las observaciones es que los docentes enfrentan tensiones entre 'hacerle caso' a la cultura escolar y a la tradición educativa o avanzar hacia modelos más congruentes con la cultura y el contexto, lo cual implica el uso de nuevas formas de relación y de comunicación. Este aspecto se reveló durante la observación cuando la necesidad de que el programa sea abordado 'al pie de la letra' provoca que se tengan que

coartar algunas iniciativas propias de los estudiantes en relación con sus intereses. Así durante el ejercicio de escritura el participante dirige su interés a la 'obtención de evidencias' (rasgo crucial en la evaluación a la que se someten los docentes actualmente) aunque varios estudiantes deseaban incorporar producciones propias la maestra Blanca no concedió:

- D2: -- 'no me dejes estos espacios'--
- Estudiante: --'pero profa, así me gusta escribir' --
- D2: --'sí, pero no está bien'— (OB2-PE-EE-APA-D2)

La maestra Blanca comenta que se ha visto en la necesidad de ser más rigurosa en la relación con los estudiantes ya que en muchas ocasiones, por querer animarlos a trabajar en algunas iniciativas propias éstos se relajan con mucha facilidad. Por otra parte, se refiere al hecho de que en la actualidad la injerencia de los padres de familia en aspectos de la enseñanza que se realiza en la escuela se convierte en una fuente de tensión que se añade a las ya existentes. En este sentido afirma que*:*

> …yo inicié sabiendo poquito, conocimientos, respecto a las estrategias, eh… respecto al trato de los alumnos también, porque en un principio era como que muy pacífica, digo, la tolerancia se supone que siempre debe existir, pero, como que no había rigor en ellos, actualmente me considero muy exigente, pero también hay que bajarle un poquito a esa exigencia, porque a veces los papás nos revierten esa situación, entonces, o pedirle permiso si quiere que sea exigente o este, pues mejor, llevártela más pacíficamente… (N2-PE-EE-APA-D2)

En relación con lo anterior Zabala (2000) plantea que la estructura de la práctica de los docentes se encuentra determinada por una amplia gama de factores relacionados que van desde los parámetros organizativos, institucionales, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los docentes, hasta los aspectos que tienen que ver con los medios y las condiciones físicas. Al respecto la maestra Yvette afirma que no se trata de una tarea sencilla y describe las características de su habitus al comentar que:

> Pues ser maestra de español es como irle al América, le vas o no le vas, o le entras o no le entras, porque es una materia difícil de entenderla y de impartirla, entonces el hecho es que te tiene que gustar, para que tú la puedas proporcionar y los alumnos te crean, entonces ese es el primer requisito, si es algo que no te gusta, que no lo disfrutas, pues no te metas en este rollo, pues yo creo que las tres por lo menos, yo puedo hablar de las tres (la maestra Talía, la maestra Blanca y yo), demostramos el trabajo que nos gusta, lo disfrutamos y cada reto que nos ponen, ahí va, que lectura, que comprensión, que ENLACE, ok, entramos a todo lo que venga, aunque a veces sea mucho administrativo, de que pásame, llena este formato, etc. Pero en el momento que te relajas y dejas de pensar todas esas cosas que estas rodeada constantemente, lo que decíamos, que, si el manual de convivencia dice, los derechos humanos, tantas cosas que nos rodean, pero si te dedicas a dar clase ya estás del otro lado. (N2-PE-EE-APA-D1)

Con base en lo anterior Davini (1995) comenta que generalmente en el ejercicio, los docentes desarrollan de manera permanente sus conocimientos prácticos, de tal manera que la acción es la forma en que se muestran a los demás y ante sí mismos preservando las organizaciones y dando sentido con ello a lo que hacen cotidianamente en las aulas. Así, la propia maestra Yvette agrega que*:*

> …yo trato de que el alumno haga todo, y los temas de participación social me encantan, porque me encanta aterrizarlos en algo que ellos puedan vivir, que lo puedan palpar fuera de la escuela (…) a los alumnos les gustan mucho los temas de participación social, sí porque tienen como más posibilidad, más dinámica de moverse, de dibujar, de pintar, de actuar, de hablar, de producir, los de participación social… (N2- PE-EE-APA-D1)

Asimismo, De Lella (1999) señala que la práctica educativa además de ser una acción institucionalizada que existe antes de la asunción por un profesor en particular se relaciona con lo que hace el docente en el proceso de enseñanza. Por su parte la maestra Idalia, al referirse a las formas institucionalizadas de trabajo comenta que:

> …a mí me gusta que se enseñe por proyectos, porque así es como se enseña, entonces el alumno no solamente conoce la parte teórica de… por ejemplo, un ensayo, ah pues, ¿cómo se estructura? ¿Qué es un ensayo? Sino que el alumno llega realmente a hacer y a escribir un ensayo. Si me gustan como se manejan los proyectos en español, sin embargo, algunos son muy ambiciosos, o tenemos un programa muy largo que no nos permite realmente llevarlo a cabo todo, porqué nos exige un proyecto demasiadas cosas, entonces si me gustaría que fueran un poquito más simplificados, pero si me parece que así debe enseñarse español; que los alumnos tengan la parte teórica, pero también sepan hacerlo, y ahí es donde, pues… es por competencias finalmente, lo que uno sabe hacer, tiene el conocimiento y además, bueno, se les enseñan otras cuestiones, como la actitud escolar… (N2-PE-EE-APA-D4)

En cuanto a los avances que los estudiantes demuestran en el desarrollo de su literacidad, los participantes identifican aspectos que para ellos constituyen indicadores de tales avances. Sobre este tema, la maestra Yvette comenta que:

> …fíjese que han sido muy pocas sinceramente las experiencias así donde los alumnos elevan su nivel de preguntas, este… en los cuales a veces te quedas y dices. 'No sé, caray, no sé qué responderte, pero sí le digo: ¿Sabes qué? Voy a buscar y ya te explico' o donde tú sí sabes lo que te está preguntando, pero no le puedes decir…como… para que lo entienda, pero sí, en cuanto a nivel de pregunta, la verdad es que casi no, en una generación te llegas a encontrar dos alumnos, de 250 en mi caso que son los que atiendo, dos alumnos que te preguntan constantemente cosas más elevadas, en que algunas si las puedes contestar, y cuando no, pues investigas, pero es muy raro (…) me cuesta mucho con los alumnos que entiendan por qué se da un proceso u otro, cómo eran las formas de pensar de un grupo y de otra época, y de otro siglo, y relacionarlo con historia, y es como ir en regresión; porque si les hablas

> de renacimiento debemos partir de la edad media y de la edad media es un proceso que si nos quita tiempo y que luego ellos no sienten que aterrices en algo… (N2-PE-EE-APA-D1)

Con base en las ideas expuestas anteriormente queda claro que las teorizaciones hechas por parte de los participantes se relacionan de manera directa con dos aspectos clave: por un lado, las trayectorias en las que se basa su habitus actual y por otro las características de su capital profesional. En relación con ello Perrenoud (2011) se remite a Chevallard (1991) en referencia su concepto de trasposición didáctica y afirma que los contenidos culturales sufren transformaciones a lo largo de los procesos de escolarización debido a que en cada etapa de esta se producen descontextualizaciones o nuevas situaciones. Así, las teorizaciones de los docentes en torno al abordaje de los contenidos escolares se manifiestan de modo personal como lo señala la maestra Idalia*:*

> …lo que yo hago es, a través de un instrumento de evaluación, que regularmente lo que yo ocupo es una lista de cotejo, les digo: 'mira te voy a evaluar esto y esto, la estructura, debe tener una introducción y debe decir esto, un desarrollo que debe decir esto, una conclusión que debe decir esto, pero además estoy hablando de ortografía que es esto, y te voy a evaluar por esto y esto'; entonces yo les di un instrumento de evaluación, en donde viene la estructura todo lo que debe llevar, una vez que tengan su instrumento, bueno antes ya trabajamos el título de texto, por ejemplo, si vamos a ver … ensayo, leemos antes ensayos, 'mira esto es un ensayo, ya sabes la estructura, ¿Qué dice la introducción? ¿Qué relación encuentras?' ya que hayan analizado varios ejemplos sencillos de su nivel, les digo 'ahora saca tu instrumento, ahora escribe tú, pero es un borrador, así que no te preocupes, tu escribe…el chiste es que tú escribas una estrategia que se te venga en mente'. Empiezan a escribir y yo les doy la confianza, 'ok, ya escribiste tu texto, ahora lo voy a revisar yo. Pero bueno, tú te guías en tu instrumento, lo reviso y yo les hago correcciones', por ejemplo, 'en la introducción te faltó esto, en el desarrollo, acá… no se entiende lo que quieres decir o te faltaron los nexos, tu ortografía, esta palabra y se las marco'. Entonces yo les hago observaciones y se los regreso, y los alumnos lo que hacen es corregir, pero antes se les da una calificación, por ejemplo, en su momento ellos saben que es un borrador y que esa no va a ser su calificación real, y de acuerdo a tu instrumento sacaste tres, cinco y se decepcionan; pero cuando ellos se toman el tiempo para corregir de acuerdo a lo que les estoy haciendo, y de acuerdo a lo que les dice el instrumento, su calificación llega hasta ocho o nueve, y es entonces cuando realmente les da gusto, y se dan cuenta de que aprendieron a corregir sus propios textos. Así es como yo les enseño redactar…" (N2-PE-EE-APA-D4)

Como se mencionó en las líneas anteriores, el enlace de la transposición didáctica se acompaña de desfases cuyas características son distintas entre el momento en que un saber se origina socialmente y el momento en que es transmitido en la escuela. En este sentido, como señala Perrenoud (2011), los saberes se transforman no por mala fe o desconocimiento, sino porque es preciso para transmitirlos o evaluarlos hacer divisiones entre los docentes, los programas, las horas que deben cursarse, etc., lo que hace que las modificaciones que se

hacen en las prácticas sean completamente distintas y solo explicables en función del contexto en el que se dan. Por su parte Zabala (2000, p. 14) afirma que, además de que la estructura de la práctica obedece a diversos aspectos; se trata de "…algo fluido, huidizo, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.". De este modo, la interpretación sobre lo que los participantes declaran adquiere matices cualitativos desde la mirada de los Nuevos Estudios de Literacidad ya que los participantes 'organizan eventos letrados' con 'prácticas visibles' (Martos, 2010) cuyo reto principal se ubica en la participación de los estudiantes. Desde la mirada epistemológica del docente, las aportaciones demuestran los propios avances que los docentes tienen en cuanto a su propia literacidad.

En esta parte entra en juego una condición contextual que potencialmente redunda en mejores condiciones para el desarrollo de la literacidad. Debido a que el promedio de alumnos por cada grupo es de cuarenta y ocho en ambas escuelas, los participantes enfrentan complicaciones en lo relacionado con la revisión personal de los trabajos de los estudiantes, para lo cual no existe un tiempo curricular destinado para ello. En este sentido, el único caso en el que se hace posible efectuar revisiones más profundas de las producciones de los estudiantes es el que menciona la maestra Idalia:

> Yo tengo la ventaja de que llego a la casa y está mi mamá, y pues nada más como y me dedico a hacer, por eso es que tengo tiempo; pero reconozco que es un trabajo, hacerlo de esa forma implica mucho tiempo, y un gran compromiso con los alumnos, porque los alumnos se van adaptando a esa forma de trabajo y te exigen, "profa ya nos revisará el borrador, es que ya paso mucho tiempo" que voy a corregir, entonces, bueno, así es como yo hago, a través del ejemplo, varios ejemplos, de ese tipo de texto que estamos solicitando, analizando sus características y de más, tienen la oportunidad de crear sus propios textos, y me ha servido, es algo que he aprendido no desde un principio, es algo que he ido aprendiendo a través de mi práctica, yo creo que tendrá como 2 años que lo estoy practicando, y la verdad es que estoy muy satisfecha; cuando veo un montón de trabajo, no tanto (risas), sí, así es como lo hago (…) Yo soy una maestra que no tiene muchos grupos, que no tiene muchas horas, yo aquí tengo tres grupos. Entonces, no tengo hijos, no soy casada, entonces tengo toda la tarde. Hay días en los que tengo muchos trabajos, y yo en la casa lo que hago es revisar, revisar, revisar, tengo horas ahorcadas, bueno lo que decimos que son horas libres, entonces en ese momento saco mis trabajos para revisar. Esa es una ventaja…" (N2-PE-EE-APA-D4)

Con base en lo anterior, las características de la construcción del habitus de cada participante se ven permeadas por momentos de reflexión que condicionan sus expectativas. Perrenoud (2011, p.19) señala que "las condiciones de cada profesor principiante favorecen su concienciación, por lo que los docentes principiantes presentan una disponibilidad, una

búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión". El propio autor afirma que, en la construcción de sus esquemas de acción, el docente realiza una labor de 'concienciación' en la que es necesario desvelar si se trata de un epifenómeno o si tal concienciación permite al sujeto controlar su propio habitus. La maestra Verónica señala que:

> No sé si los estoy formando para la vida… no, pues creo que me falta, sí, me falta como hacerles entender, como motivarlos, no tienen una motivación, no tienen aspiraciones, y el que alcancen una aspiración, o sea no la tienen (…) y es que los alumnos hacen comentarios como que 'pues ya, me voy a casar y voy a embarazar a una niña' así como si fuera como la meta ¿No?.. (N2-PE-EE-APA-D5)

Por su parte Carr (1999), comenta al respecto que en una práctica profesional existen múltiples saberes movilizados que la vuelven una 'nebulosa' cuya principal característica es la diversidad. En este sentido señala que la opacidad y los saberes profesionales la convierten en un objeto difícil de observar. Para la maestra Verónica:

> En la mayoría de las escuelas ganan las formas… creo que sí, ganan las formas, porque recaemos en que si no traen el corte se van, no entran o son como tiempos muertos para ellos; y el fondo, o sea, si es alarmante porque cuando van a dar los premios de primeros lugares, son promedios de 7 o sea, cuando escuchas un ocho ya es mucho, o el promedio grupal es de 7 y bueno a mí no me gusta que hagan como fiesta por una calificación baja, cuando tienen toda la capacidad de hacerlo bien… (N2-PE-EE-APA-D5).

En efecto, este aspecto se hizo evidente durante las observaciones ya que el manejo de los artefactos de lectura o de escritura, así como las actividades sobre los mismos pasaban a segundo plano. Por ejemplo, antes de realizar la lectura se revisó que los libros estuvieran forrados de color verde y que la carátula del proyecto estuviera claramente definida, así como asegurarse de que cada página de la libreta tuviera trazados con color rojo los márgenes. En cuanto a las actividades, éstas se centraron en el 'proceso de entrega' de tal manera que el participante se aseguraba de 'firmar' la libreta de cada estudiante sin revisar el contenido de la producción. (OB2-PE-EE-APA-D2).

Un elemento ya mencionado, sobre la vivencia que cada participante tiene sobre su quehacer, nos lleva a identificar las teorizaciones que cada uno posee sobre su propia práctica educativa. Las teorizaciones epistemológicas hacia prácticas educativas de literacidad con "E" pueden vislumbrarse cuando el maestro Enrique comenta que:

> Lo que yo trato de darles a los jóvenes es que traten de ver más allá, no solamente en donde viven se van a quedar, sino que vean hacia donde van, hacia donde quieren ir los chicos y pues si insisto, que el español es la más importante, porque es la que te hace comunicarte con las personas, si no sabes comunicarte con las personas muchas puertas se te pueden cerrar, o si no te expresas oralmente entonces las puertas se van cerrando… (N2-PE-EE-APA-D6)

Por otra parte, debido a que los estudiantes de educación secundaria se encuentran inmersos en una cultura digital en la que predomina información gráfica, están habituados a comunicarse de manera visual. Al respecto Martos y García (2008), se refieren a la 'cartografía conceptual' de los estudiantes y afirman que desde los estudios de Novak y Ausubel en los años noventa, sobre el uso de mapas cognitivos hasta las aplicaciones que actualmente se encuentran al alcance de los alumnos, el procesamiento de la información para adquirir conocimientos se encuentra en función del manejo de estos recursos. Al respecto el mismo maestro Enrique menciona lo siguiente*:*

> …yo utilizo recursos visuales, trabajo mucho con mapas conceptuales, videos, con audios, trabajo mucho con audios; y trato de que el alumno, lo que me funciona mucho es que el alumno llega aquí a trabajar a practicar, no estar dando la clase todo el tiempo y ellos tomar nota, sino que ellos estén practicando, haciendo las cosas… (N2-PE-EE-APA-D6)

5.2.4 "Yo le hago así…"

Código 8: Estrategias de enseñanza
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Aspectos pragmáticos

En este tema se abordó aquello que los docentes manifiestan hacer en sus actividades cotidianas de enseñanza desde su propia mirada relacionada y desde una perspectiva pragmática. En este sentido se obtuvieron cinco coincidencias que pueden agruparse de la siguiente manera: las actividades de diagnóstico que realizan, sus acercamientos hacia prácticas de literacidad orientadas hacia la formación de los estudiantes para la vida, la necesidad impuesta de atender aspectos relacionados con lo administrativo y supeditar a ello las prioridades académicas, el uso de instrumentos para efectuar acciones de evaluación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción de la literacidad de los estudiantes.

En torno a lo anterior, Heidegger (1997) p.78), afirma que:

> El comportamiento "práctico" no es "ateórico" en el sentido de estar privado de visión, y su diferencia frente al comportamiento teórico no consiste solamente en que aquí se contempla y allí se actúa y en que el actuar, para no quedarse a ciegas, aplica un conocimiento teórico; por el contrario, la contemplación es originariamente un ocuparse, así como el actuar tiene también su propia visión (Heidegger, 1997, p.78).

Con base en lo anterior, el maestro Enrique señala que:

> …al inicio se hace un diagnóstico del contexto, un estudio socioeconómico, este… todos los maestros tenemos ese contexto y entonces lo llevamos a cabo para… bueno en mi caso en los proyectos hago que se abarquen problemas de aquí de la comunidad, independientemente del proyecto que veamos, les revisamos algunos temas que tengan que ver con el lugar en donde vivimos, como los alumnos se desenvuelven, trato de trasladarlo más cerca… (N2- PE-AP-EE-D6).

Estos diagnósticos en la escuela secundaria se han convertido en prácticas comunes desde las que se parte para desarrollar el trabajo académico. Una parte de éstos es realizada por la propia autoridad educativa a través de un procedimiento llamado Sistema de Alerta Temprana, (SISAT por sus siglas. SEP, 2017). En éste se evalúa a los estudiantes de manera diagnóstica en áreas básicas como lectura, escritura y matemáticas por parte de la autoridad educativa desde las supervisiones y con el apoyo de las jefaturas de enseñanza. Al respecto los participantes incluyen en sus actividades diagnósticas temas relacionados con la realidad de sus estudiantes.

Las actividades de diagnóstico forman parte de una nueva cultura institucional. La autoridad educativa, a través de la instancia evaluadora (INEE), plantea como rasgo evaluativo del desempeño docente la aplicación de exámenes diagnósticos que den cuenta del estado en que se encuentran los grupos escolares. En este sentido no solo se trata de una iniciativa personal de los maestros sino de planteamientos que forman parte de cultura institucional y cuyas evidencias el docente debe conservar para ser evaluado. Al respecto Davini (2008) afirma que se trata de una tensión entre el pensamiento del profesor y sus acciones en el que prevalece una necesidad por 'saber hacer' más como un quehacer técnico que como una necesidad propia de la profesión. Por lo tanto, se trata de una disposición que no se origina desde los docentes sino desde los planteamientos normativos.

Por otra parte, los participantes coinciden en declarar su preocupación por formar estudiantes 'para la vida' con base en el contexto del que provienen y de la realidad de cada uno de ellos. Estas iniciativas constituyen serios avances hacia la enseñanza de la literacidad desde una perspectiva más cercana al modelo ideológico de literacidad. En este sentido los participantes instan a sus estudiantes a dar nuevas lecturas al mundo que les rodea. Así, el maestro Enrique, por ejemplo, comenta que:

> Lo que yo trato de darles a los jóvenes es que traten de ver más allá, no solamente en donde viven se van a quedar, sino que vean hacia donde van, hacia donde quieren ir los chicos y pues si insisto, que el español es la más importante, porque es la que te hace comunicarte con las personas, si no sabes comunicarte con las personas muchas puertas se te pueden cerrar, o si no te expresas oralmente entonces las puertas se van cerrando (…) trabajamos mucho en lo que pasa en nuestro entorno, siempre poner ejemplos de donde estamos, en donde nos ubicamos ¿no?, no con ejemplos de lugares en donde los chicos no conocen, pero si con ejemplos de la ciudad, de donde viven… (N2-PE-AP-EE-D6).

Otro aspecto en el que los participantes coinciden se relaciona con su caracterización de las prácticas educativas en la escuela secundaria, al referirse a la cultura heredada desde la 'tradición escolar'. En este sentido se trata de un tipo de elaboración particular del habitus de cada uno en relación con la cultura escolar. Así, los docentes construyen prácticas que responden a cuestiones de orden normativo y administrativo haciendo a un lado la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, la maestra Yvette apunta que:

> …a veces te dedicas más a lo administrativo que a relajarte y decir: "Ahora voy a dar mi clase"; te estás preocupando más en si pusiste asistencia y cómo le pusiste, cuándo y en qué fecha, que dar tu clase, que prefiere uno relajarse y tomar lo que uno sabe y ventaja de esto… (N2-PE- AP-EE-D1).

En relación con lo anterior Perrenoud (2011) afirma que el concepto de práctica tiene también otras dimensiones como la práctica institucional global y todas las implicaciones que rodean esta actividad. En este sentido la cultura escolar promueve la continuidad de la tradición. Por otra parte, y en relación con la cultura institucional, los participantes comentan que para sus evaluaciones utilizan dos instrumentos primordialmente: las rúbricas y las listas de cotejo. La utilización de ambos instrumentos proviene justamente de lo que Davini (2008) llama 'disciplinamiento' de los docentes en relación con las prescripciones del aparato estatal, de modo que el docente se vuelve un funcionario supeditando sus características profesionales. Como hemos señalado, la necesidad de contar con 'evidencias' de su trabajo, los docentes utilizan de manera institucional ese par de instrumentos.

Un elemento fundamental que se relaciona con las formas en las que se enseña literacidad en las escuelas secundarias es la incorporación de las nuevas tecnologías. En este sentido las opiniones de los participantes se diferencian. Un aspecto bastante claro tiene que ver con sus trayectos formativos y laborales; así como la coincidencia con la generación de la cual forman parte. Otro aspecto es la infraestructura con la que cuentan los participantes en sus propios centros de trabajo. Al respecto, la maestra Talía comenta sobre los usos que da a estas herramientas en su salón de clases:

> A los alumnos, yo no les permito el celular en mi clase, perdón, a los alumnos le permito el celular en mi clase, pero siempre y cuando sea bien usado, porque me llama la atención que muchos ya traen su celular, todos tienen internet y todo lo que la maestra no lo tiene, entonces ahí aprovechamos para hacer una investigación en el salón de clase, no se alguna palabra que no conocen, seguramente ya lo hicieron en su celular, estamos leyendo novelas y yo les he dicho – si no lo quieren comprar no lo compren, descárguenlo, pues no me lo va creer, traen sus teléfonos, y dicen – aquí traigo mi novela, no hay problema, o sea, esto es para dar una buena utilidad, ahora, si el joven lo está mal usando, entonces ya mi obligación es la… pues recogérselos, hablar con ellos y regresarlo en su momento, tampoco es castigarlos que al fin del curso se los doy, no, o sea, hacerlos entender de que en una clase pues no es correcto, mejor pongan atención, esa es una gran oportunidad ¿no?...(N2-PE-AP-EE-D2)

Por su parte, la maestra Blanca menciona que el uso que regularmente dan a los dispositivos es como auxiliar léxico, es decir; como una especie de diccionario inmediato. En este sentido menciona que:

> …en ocasiones si nos han sido de utilidad y en ese momento ya que están, busca tal situación, sobre, no sé, una investigación y, ¿qué es lo que vas a buscar? ¿Qué es lo que quieres? No pues tal cosa, ahí tienes el celular, ¿Cómo? Y ellos mismos ya tienen el camino…" (N2-PE-AP-EE-D3).

En este caso, uno de los recursos tecnológicos que se encuentran al alcance de los estudiantes es el teléfono móvil. La utilidad que los participantes declaran dar a éstos regularmente es la de 'diccionario'. Independientemente de las aplicaciones educativas que éstos pueden tener, en el desarrollo de las clases no lo contemplan. Este aspecto es recurrente en las expresiones de los participantes de ambas escuelas. Por otra parte, un elemento más tiene relación con el contexto del que provienen los estudiantes ya que se trata de realidades contradictorias: por una parte, la cultura tecnológica de los estudiantes inmersos en el uso y manejo de dispositivos y sus aplicaciones y por otro las distintas realidades de esos estudiantes. Este elemento formó parte especial en las contribuciones de los participantes en

el sentido de que para ellos determina en gran medida las actividades que desarrollan en las aulas.

Por otro lado, los acercamientos hacia un modelo ideológico de la literacidad aún se encuentran en desarrollo. A través de las observaciones se pudo constatar que continúa predominando el modelo autónomo (Street, 1984), ya que predominan prácticas más cercanas a aspectos de tipo cognitivo. Al respecto, el maestro Enrique declara que:

> La redacción, bueno … en mi caso, también es un pequeño problema con los chicos que tengo porque, muchos de ellos su redacción no… les permite expresar lo que piensan, entonces yo trato de manejarla poco a poco con pequeñas reflexiones, que ellos traten de explicar que entienden de alguna pequeña frase, y poco a poco ir subiendo el nivel de cantidad de palabras, que ellos vayan subiendo el número de cantidad de palabras para que ellos escriban lo que piensan; lo que me interesa es que traten de expresar lo que piensan, más que transcribir algo…" (N2-PE-AP-EE-D6).

Así, con el fin de no perder el control del grupo, los docentes se ven obligados a utilizar estrategias de enseñanza que se circunscriben en aspectos más mecánicos de la lectura y la escritura, con la idea de 'hacerlos leer'. Asimismo, con base en las observaciones, se pudieron identificar los siguientes aspectos. La maestra selecciona en cuál fila comienza la lectura, al inicio de la lectura se deben levantar de su asiento los alumnos, leer hasta donde la maestra les indique y continúa la lectura el estudiante de atrás, y así se va desarrollando la actividad hasta que la profesora dictamina en qué página se deja la lectura. (OBS2-PE-AP-EE-D5). En este aspecto, como señalan Vázquez y Gore (2002), las prácticas se convierten en contenido y medio de aprendizaje ya que por un lado mediante interacciones aprendemos las prácticas propias de una institución y por otro lado son un medio porque a través de las prácticas pueden lograrse aprendizajes con mayor significatividad. Con base en lo anterior, una técnica desarrollada de manera empírica consiste en presentar los elementos que serán evaluados a los estudiantes y así no tener que recurrir a apreciaciones meramente subjetivas.

Como menciona Perrenoud (2011), no es posible separar la práctica reflexiva del conjunto total de la práctica de un docente. Esta afirmación es bastante compleja cuando se trata de saberes puestos en acción ya que como el autor señala, es erróneo pensar que el saber por sí mismo es un medio de acción, o que para pasar a la acción es suficiente con movilizar saberes procedimentales. Más bien se hace necesario asumir que el uso de saberes en situaciones variables y diversas obliga a la utilización de más recursos de diversa índole.

5.2.5 “Como que los alumnos quieren más acción…”

Código 9: Actividades de aprendizaje
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Aspectos pragmáticos

Con este grupo de preguntas se indagó sobre lo que hacen los participantes en relación con el aprendizaje de la literacidad de sus estudiantes. Vistos los estudiantes como ‘seres que están ahí’ (Heidegger, 1997), hace necesario comprender la manera en que se concibe el trabajo con los estudiantes y las teorizaciones de cada docente participante en el estudio tiene al respecto. Los estudiantes requieren respuestas ante lo que se enseña en la escuela, las actividades deben responder a esas inquietudes. Pero también requieren guía para expresarse por lo que las actividades de aprendizaje no deben centrarse únicamente en la reproducción.

Con base en lo anterior, las respuestas se agruparon en dos ideas principales. La primera relacionada con aquello que plantean los docentes desde su mirada pragmática para movilizar aprendizajes. La segunda se halla en función de aquello que ven que sus estudiantes son capaces de hacer y que demuestran las características de su literacidad. Por ejemplo, la maestra Yvette comenta que

> …uno tiene que enseñarles cómo regular, como hacerles un horario, educar a los padres, eso a la mejor ha sido la parte difícil…” (N2-PE-AP-AA- D1).

En relación con lo anterior, Fierro, Fortoul y Rosas (2008) señalan que las prácticas son construidas por el docente y por los alumnos en relación con saberes específicos y en espacios y momentos determinados. Ello implica que es necesario asumir las tensiones y negociaciones que los contextos plantean y también las intenciones, la metodología, los aportes y los afectos. En efecto, en las aulas de los participantes se perciben intenciones serias para avanzar hacia un desarrollo de la literacidad más coherentes con la realidad de los estudiantes. Así lo manifiesta la maestra Talía al comentar sobre lo que ve en sus estudiantes:

> …en el ámbito de la literatura, como que ellos quieren más acción, bueno tenemos una gran diversidad de, este… de alumnos y este también para que ellos aprendan diferentes maneras, pero siento que en el ámbito de la literatura les llama más la atención, aunque trate de leer, también les llama la atención, obviamente que uno les lleve textos que sea de su nivel, tampoco algo muy elevado (…) no es el cien por ciento de los alumnos, pero si puede ser como el diez por ciento de cada grupo de que los niños son más críticos, o sea, a lo mejor lo más insignificante que yo pueda decirles, para ellos es importante, es otra edad, entonces no puedo decirles esto es así… (N2-PE-AP-AA-D2)

Por otra parte, como señalan las mismas autoras (Fierro y Fortoul, 2015), los maestros solo pueden tener acceso a los mecanismos internos de sus estudiantes por medio de lo que producen, por ello sus acciones siempre se encuentran en la búsqueda permanente de información, interpretación y ajuste.

Por su parte, Kress (2005) afirma que si el modo tradicionalmente ha sido la escritura y el medio ha sido el papel, ya no podemos seguir promoviendo su uso exclusivo como si éstos fueran los únicos. Así, durante el proceso de la lectura actualmente es necesario recopilar significado de todos los modos que tengan una copresencia en el texto por lo que es necesario repensar qué supone crear significado en la escritura y crear significado en la lectura. En este sentido, las prácticas de los participantes regularmente tienden hacia el modelo autónomo al que se refieren Barton y Hamilton (2000) ubicando sus esfuerzos en la decodificación. Así, las prácticas de lectura se centran en la lectura de las líneas (Cassany, 2006, 2008) mostrando acercamientos en el avance hacia la lectura entre las líneas y detrás de éstas.

De esta manera, siguiendo a Fierro, Fortoul y Rosas (2008) se considera que el aprendizaje se da en una temporalidad larga ya que se construye paulatinamente con base en procesos menos largos para que, una vez que se ha logrado, se incorpore a los esquemas internos de cada persona. Así, la maestra Talía refiere los avances que ella ve en sus estudiantes en relación con un pensamiento más crítico y que sus estudiantes, aunque son de primer grado, van demostrando en sus cuestionamientos:

> A mí me ha llamado mucho la atención, que en primero tienen argumentos muy buenos para defenderse, para defenderse en que aspecto, eh, por ejemplo: 'para mí en que me va a servir esta práctica social'. Y yo les respondo: 'ah bueno vamos a revisar los aprendizajes que nos está marcando el programa, y dice esto y esto más, pero además de eso para la vida, ah bueno, empezamos a ejemplificar en que le puede servir. Otra situación es que cuando dan indicaciones, por ejemplo, el director o personal de la escuela en algo, '¿bueno y porque yo lo tengo que hacer'?, son cosas que están bien, yo siempre he dicho -está bien defiéndanse, pero siempre deben existir argumentos, para que tú puedas defender tu punto de vista o lo que estás pensando… (N2-PE-AP-AA-D2).

En efecto, la maestra refiere algo que constituye un punto medular en las tensiones que enfrentan los participantes en relación con la pertinencia de continuar atendiendo a la tradición, relacionadas con la formación de nuevas generaciones de adolescentes, al notar que

cada les es más difícil contar con los argumentos necesarios y coherentes para justificar las formas de proceder en sus prácticas de enseñanza de la literacidad. Esta realidad contextual, tanto de sus estudiantes como de los propios docentes, en un momento dado enfrenta sus propias ideas como docentes, los lineamientos institucionales, las normas de la autoridad educativa y las de los propios estudiantes. Esta tensión es característica de los docentes. Atender las necesidades contextuales de los estudiantes a través de la enseñanza de la literacidad o bien, regresar a la cultura escolar tradicional y asegurar estabilidad laboral sin poner en peligro el propio capital social.

5.2.6 "Aquí yo mando… pero trato de que participen…"

Código 10: Transacciones directas docente-alumno
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Condiciones relacionales

La intención de este núcleo fue determinar en qué están basadas las interacciones de los docentes y de los estudiantes cuando éstas se realizan de manera directa. Desde la mirada de Zabala (2000) la actividad de enseñar implica el establecimiento de relaciones cuyo objetivo es que el aprendiz elabore representaciones personales en torno a un contenido. Sin embargo, la cultura escolar en la escuela obedece a ciertos parámetros de 'disciplina' que forman parte del 'ser maestro en secundaria'. La forma de la clase no puede ser modificada. Las opiniones de los alumnos pueden ser 'administradas' de manera que no alteren el 'formato' de la clase. Lo anterior se refiere al riesgo de poner en entredicho el capital social del docente (Hargreaves y Fullan, 2014) al no ser capaza de 'regular' las participaciones, poniendo en peligro el 'estatus' del docente hacia el interior de la comunidad académica.

Durante este proceso de acercamiento a los objetos culturales, el aprendiz aporta su experiencia y utiliza instrumentos para construir una interpretación personal. En este sentido, las condiciones relacionales son de suma importancia ya que en buena medida determinan la

calidad de los avances hacia prácticas de educativas de literacidad más reflexivas (Perrenoud, 2011). En este sentido la maestra Ivette comenta que:

> Yo trato de hacer en cada proyecto, estrategias o actividades que se llaman para comprender el texto, que tienen que ver con la imaginación, con el leer y saber leer, luego con identificar conceptos, este… obtener las ideas principales, a lo mejor son cosas típicas, pero que en un proceso de clase, les tienes que desarrollar todos esos sentidos, la imaginación, y sobre todo la asociación de lo que está ahí con tu vida personal, porque siempre nos pasa eso, ellos leen muy bien en voz alta, te contestan las preguntas del cuestionario, pero no tiene nada que ver con lo que está ahí afuera o con su vida, entonces, lo que hago es que asocien eso que están leyendo con su vida, en alguno tienen que encontrarlo para que puedan entender el texto… (N2-PE-CR-TDDA-D1).

De igual manera, el maestro Enrique comenta sus avances en la relación con sus estudiantes:

> …bueno, hace… que será, menos de un año, empecé a trabajar un proyecto de videoblogs, en donde los niños graban videos, exponiendo algún tema, ahorita que estamos viviendo muy de moda lo de los videoblogs en YouTube, entonces ellos grababan sus videos exponiendo algún tema, y yo trabajaba la expresión oral de esa manera… (N2-PE-EE-APA-D6).

Al respecto Fierro, Fortoul y Rosas (2008) se refieren a las relaciones interpersonales en el espacio escolar para reconocer que éstas son relaciones complejas que se llevan a efecto sobre la base de las diferencias individuales. De este modo, las actuaciones individuales y colectivas que se realizan en el aula, y en el espacio escolar, son construcciones sociales considerando que, tanto los grupos como los individuos, tienen perspectivas y propósitos diferentes. En este sentido, la maestra Ivette comenta lo que hace para que sus estudiantes reflexionen y se hagan cuestionamientos:

> …yo les hago entrar en dudas cuando estamos en clase, y les doy diferentes opciones, o los hago dudar para ver qué me dicen ellos, y el otro lado, pues les pregunto y les hago generar crítica, pero también sobre los mismos problemas y sobre su mismo contexto… (N2-PE-CR-TDDA-D1).

Es importante señalar que este proceso es distinto en cada persona ya que cada una aportará elementos diferentes a su interpretación lo cual la hará más personal con base en sus propias características. Zabala (2000) se refiere a una

> …enseñanza adaptativa ya que ésta se adapta a los requerimientos de cada persona y comenta que esta característica se ve concretada "en todas las variables que están presentes en las diferentes estrategias que se pueden poner en marcha para 'operativizar' la influencia educativa (Zabala, 2000, p.92).

La propia maestra Yvette reafirma estas ideas en sus aportaciones:

> …al principio de mi clase les hablo de la gran importancia que tiene el español, y yo les menciono que el ponerte el programa de español, y no hablo del programa de libros, sino hablo del programa de todas las herramientas, la columna vertebral es lo fundamental, es el mover todas las herramientas que tienes a tu alrededor que son con todas tus materias, porque si no funciona bien tu programa de español, que le digo que es el que yo te voy a dar, no vas a poder desarrollar, ni vas a poder aprovechar al 100% tus demás herramientas ni tus demás materias , el día de hoy si es un gran reto porque no solamente te sirve para pasar exámenes, sino te va a servir en la vida misma allá afuera… (N2-PE-CR-TDDA-D1)

Por su parte Davini (2008) hace una reflexión crítica en relación con las intenciones que mueven a los docentes para enseñar. Para ello se refiere a la coexistencia de contradicciones entre los propósitos declarados y las prácticas, es decir; caer en la enseñanza de saberes que ya han sido superados por el desarrollo del conocimiento, afianzar comportamientos sociales que ya no concuerdan con las prácticas sociales, o enseñar con métodos autoritarios, mecánicos o memorísticos cuando se está declarando que lo que se quiere formar son ciudadanos conscientes de su realidad.

Como señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2008)

> "cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos" Fierro, Fortoul y Rosas (2008, p.35)

. De tal manera que cada uno de los participantes decide qué es lo que sus estudiantes deben aprender y cómo deben hacerlo. Esto se refleja en la opinión del maestro Enrique al señalar que el énfasis que él imprime en sus clases se encuentra en relacionar la enseñanza con lo que los estudiantes viven de manera cotidiana:

> … en mi caso en los proyectos hago que se abarquen problemas de aquí de la comunidad, independientemente del proyecto que veamos, les revisamos algunos temas que tengan que ver con el lugar en donde vivimos, como los alumnos se desenvuelven, trato de trasladarlo más cerca (…)les he enseñado un poquito el aprendizaje basado en problemas, este… los primeros bimestres empezamos, de hecho creo que toda la escuela empezó a trabajar con el aprendizaje basado en problemas, con una situación, y tratamos de darle una solución… (N2-PE-CR-TDDA-D6).

5.2.7 “Pues está el aula de HDT… no hay internet…a veces uso el cañón…”

Código 11: Transacciones mediadas por tecnología
Núcleo temático2: Prácticas Educativas
Categoría: Condiciones relacionales

En este tema se puso de manifiesto el acercamiento que los participantes hacen durante sus prácticas educativas en relación con la tecnología. Las respuestas se agruparon en torno dos cuestiones predominantes. La primera relacionada con la infraestructura tecnológica con la que se cuenta en la institución escolar. La segunda se refiere al acceso y el uso que se les da a estas herramientas en las prácticas educativas de literacidad por parte de los participantes. Al respecto retomamos las ideas de Martos y Martos (2014), para señalar que nos encontramos ante la necesidad de asumir cada escenario educativo desde su singularidad:

> Las prácticas y los materiales educativos actuales revelan un mundo diverso y heterogéneo, donde además no caben patrones ni generalizaciones sobre la eficiencia de tal o cual método/material; por el contrario, los entornos educativos deben estudiarse de forma «situada», contextualizada, y es sólo en ese marco donde cabe estudiar las distintas modalidades de prácticas y artefactos. (Martos y Martos, 2014, p.129)

En relación con el primer aspecto, la maestra Ivette comenta sobre las herramientas con las que cuenta en la escuela:

> …pues aquí no tenemos el mobiliario adecuado, entonces en tareas solamente en investigaciones, solamente por correo electrónico, para que los jóvenes me puedan enviar sus trabajos, ya que en, en… por ejemplo en Facebook, no me parece correcto que tenga yo alumnos en mi face, porque pues son situaciones personales, y para evitar problemas precisamente en ellos, en su familia pues preferible, pero solamente correo, en algunas investigaciones, en el salón de clases pues solo el cañón, la lap para transmitir algunos videos o algunas exposiciones de parte de los alumnos… (N2--PE-CR-TMT-D1).

Por su parte, la maestra Talía, quien labora en la misma institución, reafirma esta situación:

> …nosotros tenemos un aula de HDT que no se utiliza, pues… casi mucho, porque algunas computadoras no sirven, no hay red, entonces, pues no quiero decir que es deficiente, pero tampoco quiero decir que sea eh… de las mejores… (N2-PE-CR-TMT-D2).

Un aspecto relevante en este sentido lo constituyen los dispositivos móviles con los que cuentan los estudiantes y el propio docente. De hecho, la maestra Verónica y el maestro Enrique reconocen que un buen número de estudiantes cuenta con esta clase de dispositivos:

> Como el 90 por ciento… casi todos tienen teléfono celular…" (N2-PE-CR-TMT-D5) …ellos graban sus videos y los presentaban aquí en la clase, en el cañón, con bocinas y todo…" (N2-PE-CR-TMT-D6).

Al respecto, la maestra Idalia comenta sobre la influencia de la cultura escolar predominante:

> …bueno el reglamento de la institución dice que 'están prohibidos los celulares', sin embargo a lo mejor aquí en esta escuela es un poquito más difícil, porque la conectividad no es tan buena, aunque tú quieras y… a lo mejor si les dejas una investigación y no lo hicieron, pero tienen su celular, y aunque tu quisieras decirles "conéctense, ahorita vamos a verlo, busquen también es esta página" no se puede, porque no tenemos, o no tenemos datos, y si los tiene, no son para eso… (N2-PE-CR-TMT- D4).

Esta situación contextual, y de cultura institucional, hace que las prácticas se vean más cercanas al modelo práctico-artesanal (De Lella, 1999) y circunscriba la actividad relacional de los docentes mediada por la tecnología a solo algunos elementos. Así lo comenta el maestro Enrique:

> … únicamente uso los recursos visuales, la pantalla, las computadoras, no les mando mails, ni WhatsApp… (N2-PE-CR-TMT-D6).

Lo anterior se traduce regularmente en la poca utilización de las herramientas de las que disponen, ya sea porque éstas no son útiles para ellos o bien porque la infraestructura de la cual disponen es insuficiente.

Los participantes de manera reiterada comentaron que la infraestructura con que se cuenta no es la adecuada. La mediación tecnológica más común es la utilización básica del proyector (cañón) en el desarrollo de las clases. El uso de redes sociales no es utilizado y la forma en que llega a utilizarse la comunicación virtual es a través de correo electrónico. Para los participantes el hecho de que no se cuente con servicio de internet limita estas actividades. Un elemento que también llega a utilizarse es el teléfono celular. En este caso regularmente es utilizado a manera de pantalla de lectura o bien como diccionario de dudas. Para la maestra Talía:

> …a veces trabajo con imágenes, pues es que, por lo regular, siempre, a través del cañón yo les pongo las imágenes, o sea, las figuras retoricas, por ejemplo, imágenes y sonidos, ¿sí? Para que ellos lo puedan identificar cuando hablamos de la publicidad, también, o sea, hay de imágenes y sonidos, entonces eso como que les llama más la atención (…) la misma computadora le va marcando a uno los errores, entonces los niños que definitivamente no quieren leer lo que hicieron o sus trabajos revisarlos, si va a imprimirse así y si me ha tocado eh… si en muchas situaciones, les das las indicaciones y no te respetan las indicaciones que les das, pero pienso que eso es como flojerita… (N2-PE-CR-TMT- D2).

En el caso del segundo aspecto, el acceso a los servicios de internet, así como el uso que se da a los mismos constituye una importante fuente de datos. El acceso a la red de internet es uno de los temas más recurrentes. Al respecto, la maestra Idalia comenta que:

> …algunas veces, la verdad es que te encuentras de todo, de los alumnos pensaríamos que todos tienen acceso al internet; sin embargo pues hay niños que no tienen en su casa, y te metes hasta en conflicto con sus familias ¿no? entonces sí, si en ocasiones, si las trabajamos se les dan algunas recomendaciones (…) lo que pasa es que estamos en una comunidad donde los chicos no tienen internet en sus casa y sí implica que los papás se quejen, y además la otra parte, 'pues que préstame para otras cosas' a mí nunca me paso cuando yo lo utilicé, estaba súper bien, y mis niños, pues, me comentaban que leían textos y revisaban las páginas de la tarea, no todos, pero si les servía, sí les funcionó, pero como que te meten el miedito, de 'no hagas eso porque te creas problemas' a pesar de que actualmente la razón siempre la tiene el alumno, los maestros estamos totalmente vulnerables a la sociedad, a los padres y a las autoridades… (N2-PE-CR-TMT-D4).

Para la propia maestra Idalia, la realidad contextual en la que desarrolla su actividad plantea retos que no siempre pueden afrontar los docentes:

> …me acuerdo de que cuando yo estuve, pobres niños, cuando les dejábamos el trabajo así en computadora y llegaban con sus trabajos que les costaba cincuenta pesos. ¿Por qué? Porque solamente había un ciber y pues les hacían los trabajos entonces implicaba un 'gastote' para los pobres niños… (N2-PE-CR-TMT-D4).

Las transacciones que realizan los participantes en el estudio para desarrollar sus prácticas educativas de literacidad generalmente no están mediadas por tecnología, independientemente de la infraestructura tecnológica de la escuela. Así, la maestra Idalia comenta que:

> … antes lo hacía ….a través del Facebook y me funcionaba muy bien, y todos somos amigos ¿no? entonces te subo la tarea, te subo el texto, eh… te comparto, por ejemplo, algún tema de investigación en esta página, y esta, y esta; si lo hacía y me funcionaba muy bien, sin embargo entra la otra cuestión en donde no saben ocuparlo, los niños no saben ocuparlo, no saben ocupar bien las redes… (N2-PE-CR-TMT-D4).

Por su parte la maestra Verónica manifiesta que:

> Yo no utilizo páginas web para enseñar a mis alumnos…No uso dispositivos, bueno mi lap y la pantalla, pero que ellos se pongan a investigar, pues no…tampoco uso ni el Facebook ni alguna otra red social… o sea… de forma personal... sí las utilizo; pero en mi grupo no, no tengo como… el tiempo para estar… este… pues contestando. (N2-PE-CR-TMT-D5).

5.3 Los maestros en la encrucijada: enseñar con "e" o Enseñar con "E".

Con base en las ideas anteriores, nos ubicamos en esta última parte para referirnos a la enseñanza de la literacidad. Si consideramos que la literacidad consiste en leer y escribir más allá de la decodificación textual, para los participantes esto significa sumarse a los cambios. Ser docente de español significa adoptar los lenguajes propios de la cultura actual y de los avances tecnológicos.

Con el abordaje de este tema fue posible corroborar los avances más significativos en relación con las prácticas educativas de literacidad en relación con la promoción del uso de nuevos modos para comunicar, lectura y escritura. No es un asunto de 'estar a la moda' o bien de utilizar la tecnología porque 'es una exigencia' de la dirección o de la de autoridad educativa. El tema es más profundo. Si consideramos las prácticas educativas de literacidad desde un punto de vista sociocultural, el uso de las nuevas tecnologías aplicadas en el aula, o su 'no uso', pasa a un segundo plano para dar lugar a la necesidad de comunicarse de diversos modos, en diferentes medios (Kress, 2005) y con distintas finalidades. En todos los casos 'median' los textos. Sin embargo, como apuntan Lankshear y Knobel (2010):

> no es posible tratar independientemente los elementos 'no impresos' como los valores y los gestos, el contexto y el significado, las acciones y los objetos, el habla y la interacción, las herramientas y los espacios. Todos ellos son partes no sustraíbles de totalidades integradas. (Lankshear y Knobel, 2010, p. 28).

Con base en lo anterior, nos encontramos en un terreno bastante complicado. El 'espacio' áulico, los instrumentos y los artefactos culturales (Martos y Martos, 2014) utilizados para enseñar literacidad, ¿responden a las necesidades de los estudiantes? Al respecto, los autores mencionados comentan lo siguiente sobre el concepto de artefacto cultural:

> Este nuevo concepto involucra todos los objetos que son elaborados de forma artificial, esto es, que conllevan tanto una manufactura como un diseño intelectual, por así decir. En la cultura escrita el artefacto por excelencia es el libro, en sus diferentes formatos –desde el códice a la tableta–, que han ido jalonando la historia de la lectura. Pero la historia de las tecnologías del papel y del mundo audiovisial y digital han demostrado cómo tecnologías que en su origen no se inventaron como vehículo de lectura y escritura han devenido sin embargo en grandes artefactos alfabetizadores: el móvil, por ejemplo. (Martos y Martos, 2014, p.122)

Lo anterior también implica una nueva forma de leer y que es privativa de los nuevos tiempos, prácticamente de las últimas dos décadas por lo que es necesario considerar las características del *dasein* en este sentido. Queda claro que la incorporación del concepto de *literacidad* viene a ser cada vez más ineludible en el discurso educativo debido a que leer y escribir resultan ser más de lo que tradicionalmente se venía concibiendo.

5.3.1 "¿Leer imágenes, gráficos, mapas, íconos? La verdad muy poco…"

Código 12: Nuevos lenguajes
Núcleo temático3: Literacidad y Nuevos Alfabetismos
Categoría: Cambio de modo

En relación con las ideas expuestas antes, los aportes giraron en torno a sus concepciones sobre el cambio en los modos para la comunicación actual. Es importante recalcar, como señala Kress (2005), que el modo tradicional ha venido siendo la escritura, pero no es hoy el único, incluido el ámbito académico. Las respuestas se agruparon en torno a dos temáticas: la primera en función de lo que es el lenguaje y la segunda en cuanto a lo que consideran que significa la utilización de un modo que no sea precisamente escritura con letras. Al respecto la maestra Ivette comentó que:

> …para mí el lenguaje es transmitir con todas las partes de tu cuerpo, con todas las formas para poder dar a entender lo que tú quieres, para que también los alumnos logren comunicar eso que piensan o lo que reflexionan (…) Hace muchos años, cuando tuve que enseñarles precisamente a los alumnos, todas… empezándoles a ellos qué es lengua, lenguaje, idioma, y hasta hablar desde que la lengua es éste músculo que tenemos acá y para qué sirve, y lenguaje es otra cosa…en ese momento, yo dije: 'Ah, entonces es algo muy diferente y lo tengo que enseñar de otra manera'…" (N3-LNA-CM-NL-D1).

Con base en esta afirmación la maestra refiere que el lenguaje es 'transmitir' para 'comunicar' y declara que asume que 'el lenguaje es otra cosa'. En este aspecto, (Kress,

2005) señala que se requiere un 'pensamiento nuevo' que permita reconsiderar la teoría bajo la cual se ha venido conceptualizando la escritura en los últimos sesenta años. En este sentido sostiene que ya no es posible tratar al 'alfabetismo' como el único medio de representación y comunicación con el que contamos, de tal manera que la lingüística ya no puede explicar plenamente lo que hace o lo que es el alfabetismo.

Lo anterior representa uno de los mayores retos para los docentes de español, ya que tradicionalmente no se ha promovido de manera sistemática esta forma de enseñar. Así, la propia maestra refiere que:

> …yo creo que… bueno, yo lo tomo así, … que es más difícil enseñar lenguaje, porque es muy fácil pensar, sentir, pero interpretar, construir ideas… lleva más, más habilidades que salen del español, el español siento que todavía te limita…" (N3-LNA-CM-NL-D1).

En este sentido, el conflicto comienza a vislumbrarse entre la pertinencia de enseñar español o bien llevar hacia otro nivel la enseñanza de la lengua para ubicarla como una necesidad, la relacionada con enseñar lenguaje a los estudiantes de educación secundaria. En relación con lo anterior, la maestra Ivette reconoce que la enseñanza de la literacidad no necesariamente debe seguir un curso lineal, sino uno de carácter hipermedial que incluso los propios libros de texto promueven:

> … el mismo libro de español a veces trae ligas, pero también unas que ya conocen desde tiempo les hace recomendaciones, una que utiliza mucho, es educatina.com para el área de español, o Cervantes virtual, o revistas, el universal, la crónica, depende del tema, hay muchísimas, pero sí, les hago cita de cuáles pueden utilizar, y también de cuáles no, las desventajas de algunas que no deben utilizar, como el Wikipedia…" (N3-LNA-CM-NL-D1).

Asimismo, la escuela, desde la mirada de la propia maestra Yvette, ha dejado de ser el centro educativo por excelencia*:*

> …hay que enseñarles precisamente que la escuela no es el único lugar donde vienen a aprender, y luego enseñarles a su alrededor con los mismos temas, pedirles… casi exigirles o pedirles en los mismos temas o proyectos, que salgan a buscar, que busquen, que analicen, que observen esa información que hay en la televisión, en el periódico, y ahora pues tan famoso, en las redes sociales, que ahí está la…pues no sé si la educación, sino la desinformación, pero que la sepan manejar, porque ahora no es nada más enseñarles cómo se llena una solicitud de empleo, ahora es cómo vas a llenar ese formato de Facebook y además qué contestas, por qué lo contestas y por qué no debes contestar y para qué te va a servir, y cuáles son las consecuencias de lo que vas a llenar ahí (…) "Me hace falta alguna que otra herramienta para crear, por ejemplo, una página de internet, alguna vez creé una página de internet, un blog, y lo deja uno, me falta continuidad, nada más es cuestión de entrarle y se van dando solitas las cosas… (N3-LNA-CM-NL-D1)

Como señalan Lankshear y Knobel (2010), en la actualidad, las escuelas y aulas pueden considerarse parte de un fenómeno que implica una 'fractura del espacio'. La idea de que el espacio se haya fracturado alude a la aparición del ciber espacio. Para los jóvenes de los países en vías de desarrollo el ciber espacio ha crecido en un mundo saturado por aparatos de tecnologías electrónicas digitales. De este modo los participantes se refieren a esa fractura desde diversas posturas. Para la maestra Talía representa un mundo al que ella no está habituada pero que sus estudiantes sí:

> Ellos ya nacieron con la tecnología, hay niños de dos, tres años que les das el teléfono, sin saber leer, sin conocer las letras y ya te ponen aplicaciones, que no sé cómo le hicieron pero ya las tienen ahí ¿no? yo, o sea, pienso que por ese lado está bien, pero que alguien este tras ese niño, ese joven, porque entonces si el niño de dos o tres años ya usa esa tecnología, imagínese a la edad de trece, catorce años ¿no? mmm, o sea que ya vienen con el chip, y que bueno, o sea, fabuloso, pero que sean bien encaminados (…) Porque también hasta eso, bueno, tienen esas habilidades ¿no? de que están escuchando clase y al mismo tiempo están escuchando música, hay que reconocer eso, porque tengo jóvenes que lo hacen; pero si yo veo que el joven está escuchando música, esta con el celular, no me hace nada, su letra pues no es la correcta, entonces ¿sabes qué? Cuando vengan tus papás, te doy un citatorio, y hasta eso no es la primera vez, es a la segunda o a la tercera vez que yo mando traer a papá, porque no me gusta interrumpir de sus actividades a sus papás, porque son jóvenes la primera, la segunda, pero ya la tercera es preocupante, entonces ya viene papá, le explico lo que pasó con el jovencito…" (N3- LNA-CM-NL-D2).

Los participantes reconocen que se enfrentan a la utilización de nuevos lenguajes que no manejan del todo. Así, este reto los obliga a reconocer también la existencia de nuevos requerimientos que, asociados a la lectura y a la escritura, exigen 'saber leer' de una manera nueva. Saber leer el arte, la cultura, la publicidad, los textos académicos o los medios masivos, entre otros.

Es muy importante considerar que el sistema de escritura en español se realiza a través del uso del alfabeto. Sin embargo, la lectura actualmente implica la puesta en marcha de diversas habilidades de decodificación que no siempre se relacionan únicamente con letras. En muchas ocasiones los lenguajes publicitarios o de medios masivos utilizan diferentes sistemas semióticos sobre la base de íconos o imágenes dejando en un segundo plano el uso de las letras. Esta realidad regularmente se hace evidente en las pruebas estandarizadas que enfrentan los estudiantes ya que en éstas no siempre las preguntas se relacionan con textos escritos, lo que deja al descubierto la falta de formación en este aspecto. En este aspecto la maestra Idalia señala*:*

> …me he dado cuenta de que en los exámenes estandarizados hay algún anuncio publicitario, siempre, siempre, siempre, pero… fíjese que honestamente, solamente en los proyectos donde se revisan esos aspectos, es cuando se les enseña a los alumnos; como los anuncios publicitarios…" (N3-LNA-CM-NL-D4).

Y no únicamente en lo referente a las evaluaciones estandarizadas sino a los propios contenidos de la materia de español ante lo que la propia maestra Idalia comenta:

> …ellos tienen que hacer una encuesta, elaborar su gráfica y después a partir de sus gráficas, elaboran textos, solamente en esos proyectos es donde lo, lo trabajamos y… vemos diversos ejemplos, insisto. Pero la verdad es que lo vuelvo a retomar, así como en muchos proyectos…" (N3-LNA-CM-NL-D4).

Por su parte el maestro Enrique comenta que de manera sistemática o formal no se ha centrado en la enseñanza icónica:

> …yo no he trabajado actividades de lectoescritura de iconos…" (N3-LNA-CM-NL-D6); aunque reconoce que: "…en los temas de publicidad revisamos mucho primero el… el sentido de toda las imágenes, tratamos de que primero entiendan el mensaje explícito y después el mensaje implícito dentro de las imágenes, lo cual es otro idioma ¿no? entonces los hemos analizado en su momento, analizamos algunos anuncios publicitarios, las imágenes, sobre todo ver esa parte de que no solamente hay un mensaje explicito, siempre hay algo más, algo oculto; con caricaturas periodísticas por ejemplo, esas son con las que hemos trabajado, que si se les ha dificultado a muchos alumnos, les falta quizás un grado de abstracción…" (N3-LNA-CM-NL-D6)

5.3.2 "El mismo libro de español a veces trae ligas… ellos ya nacieron con la tecnología"

Código 13: Nuevos soportes para la lectoescritura
Núcleo temático3: Literacidad y Nuevos Alfabetismos
Categoría: Cambio de medios

Este código se exponen las ideas que los participantes tienen sobre el uso de soportes para la lectura y la escritura. Así, en las respuestas aportadas se puede visualizar que dichos soportes se utilizan de manera incipiente en las aulas. Ello resulta determinante desde la mirada de los nuevos alfabetismos ya que, como señala Kress (2005), en la era de la pantalla y de la multimodalidad es inevitable que se produzcan algunos cambios en cuanto a las formas, funciones y uso de la escritura. Al respecto los participantes declaran que no han incorporado del todo estos nuevos medios al aula, pero que en algún momento han descubierto la potencialidad de estos.

Cope y Kalantzis (2010) afirman, en relación con la enseñanza multimodal:

> …analizamos las limitaciones tanto de la enseñanza tradicional de la alfabetización, que se propone transmitir las reglas lingüísticas e inculcar las buenas prácticas a partir de los modelos literarios ("instrucción abierta"), como de los progresivismos educativos que consideran que la inmersión o los modelos de aprendizaje natural que abogan por el aprendizaje de la lengua oral constituyen un modelo adecuado y suficiente para el aprendizaje de la alfabetización ("práctica situada"). Como alternativa, llegamos a sugerir que una pedagogía de la multialfabetización implicaría una gama de acciones pedagógicas entre las que se incluirían tanto la "práctica situada" como la "instrucción abierta", pero que implicarían también el "enmarcado crítico" y la "práctica transformada. (Cope y Kalantzis, 2010, p.56)

Con base en estas ideas, la maestra Ivette declara que:

> Ahorita que estamos viendo programas de radio, para grabar sus programas de radio, para grabar sus reportajes, cuando ellos tienen la aplicación Wattpad para bajar sus libros, algún libro que les guste, este… por ejemplo estamos viendo experimentos, el informe científico, algunos que tienen tablets, hicimos un holograma que se oscurece todo el salón y pones la aplicación del holograma y se ve en 3D, entonces a ellos les llama mucho la atención, porque ni se lo esperan, les voy comentando que tienen que hacer y el factor sorpresa es que cuando usan la Tablet y ponen el holograma encima, se ve en 3D las figuras, entonces eso les llama la atención… (N3- LNA-CM-NL-D1)

Como señala Kress (2005), nuestras prácticas se han modificado radicalmente a tal grado que con un solo movimiento podemos avanzar, retroceder, guardar, apuntar, enviar, reenviar, anotar, revisar y varias acciones más en relación con los textos de una manera casi simultánea. Unos nos incorporamos a estas prácticas de manera irremediable, otros nacieron propiamente en esta época, con estas prácticas, estos recursos y estos dispositivos. Así lo percibe la maestra Talía:

> …. cuando estamos leyendo novelas y yo les he dicho – si no lo quieren comprar no lo compren, descárguenlo, pues no me lo va creer, traen sus teléfonos, y dicen – aquí traigo mi novela, no hay problema, o sea, esto es para dar una buena utilidad, ahora, si el joven lo está mal usando, entonces ya mi obligación es la… pues recogérselos, hablar con ellos y regresarlo en su momento… (N2-PE-CR-TMT-D2).

Con base en lo anterior, la utilización de dispositivos para la comunicación pedagógica ha permitido que los participantes avancen hacia nuevos medios para llevar a efecto sus prácticas educativas de literacidad, así lo menciona la maestra Yvette:

> …desde que los chicos puedan traer su Tablet, si tienen Tablet, bajo ciertas medidas y ciertos momentos justificados, su celular, el cañón, mi computadora, mi propio celular para grabar información o bajar información, el aula, cuando estaba en funcionamiento, porque ahorita no está con el programa SmartArt, el aula HDT… (N3-LNA-CM-NSPLE-D1).

Cope y Kalantzis (2010) se han referido al aprendizaje ubicuo para referirse al hecho de que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier espacio y en cualquier momento sin la necesidad de que exista un lugar hecho a propósito para tal fin. Al respecto los participantes reconocen que no solo en la escuela los estudiantes obtienen información sino en diversos lugares a los que pueden acceder sin estar necesariamente en la escuela. La propia maestra Yvette confirma que:

> los alumnos conocen algunos sitios donde les hace recomendaciones, una que utiliza mucho, es educatina.com para el área de español, o Cervantes virtual, o revistas, el universal, la crónica, depende del tema, hay muchísimas… (N3-LNA-CM- NSPLE-D1).

Sin embargo, reafirma su papel en este proceso al señalar que tampoco es bueno dejarlos solo en la tarea de identificar los tipos de texto a los que se enfrentan.

Por último, es importante recalcar que las modificaciones en los usos sociales que otorgamos comúnmente a la lectura y la escritura estén experimentando nuevas maneras funcionamiento como vehículos de la comunicación. Al respecto, Kress (2005) afirma que en la era de la pantalla y de la multimodalidad es inevitable que se produzcan algunos cambios en cuanto a las formas, funciones y uso de la escritura. Afirma además que cada vez será más necesario asumir a la semiótica como la disciplina que ayude a explicar estos cambios. Este aspecto deja al descubierto que los participantes aún se encuentran en vías de desarrollar prácticas educativas centradas en el aprendizaje de los estudiantes debido a que la cultura de la escuela absorbe muchas veces los esfuerzos por lo que los procesos de lectura y escritura continúan centrándose en prácticas tradicionales en los que la rutina no ha cambiado al ubicarse predominantemente en la decodificación de las líneas. El avance hacia la lectura entre líneas y detrás de las mismas, como señala Cassany (2006), se encuentra supeditado a la lectura básica de los textos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

A lo largo de las últimas dos décadas las formas de comunicación, incluidas las del ámbito académico, se han modificado (Castells, 1996 y 2009; Brunner, 2001). Los avances en materia de tecnologías de la información y de comunicación se han extendido hacia la mayor parte de las actividades humanas (Buxarrais y otros, 2011) incluidos por supuesto los lenguajes. La industria, el comercio, los servicios, las artes, la publicidad, y otras actividades humanas; han incorporado el uso de herramientas digitales, y de los lenguajes que ello implica, en mayor o menor medida: es un signo del nuevo siglo que se manifiesta en una brecha cada vez mayor (Tello, 2008). La escuela no ha escapado a este fenómeno de tal modo que desde las universidades hasta la educación elemental se han sumergido en la desafiante tarea de utilizarlas en beneficio de los aprendizajes. Las nuevas formas de leer y de escribir hoy son manipuladas en diversos terrenos de aplicación, los estudiantes de educación secundaria mexicana ya no utilizan la lectura y la escritura como se hacía en las últimas décadas del siglo XX, sus prácticas han evolucionado de modo que en la actualidad se lee y se escribe de manera diferente (Kalman, 2008).

Las prácticas educativas de literacidad de los maestros encargados de impartir la materia de español en la secundaria se encuentran en una etapa de definición entre seguir la tradición o avanzar hacia la innovación, lo cual implica procesos de cambio y transición. El presente trabajo tuvo como objetivo comprender el significado de las prácticas educativas de literacidad de maestros de español de secundaria. Para ello, se buscó mantener en todo momento una perspectiva dialéctica entre los objetivos planteados, el método utilizado y los planteamientos teóricos (Sautu, 2005). La caracterización del habitus de los participantes (Perrenoud, 2011), resultó fundamental para llevar a efecto el análisis de los aspectos epistemológicos, pragmáticos y relacionales de su práctica (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008), y llegar al significado que los participantes otorgan a sus prácticas educativas en eventos de literacidad. La intención de conciliar estas posturas radicó fundamentalmente en la necesidad de ubicar un soporte interpretativo para comprender de manera más profunda las particularidades de cada capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) de los participantes.

6.1 La fenomenología como enfoque

Como señalamos antes, el estudio tuvo base en la fenomenología hermenéutica, específicamente en las ideas Heidegger (1997). En este sentido las prácticas educativas de literacidad representan un aspecto de la realidad objetivo-subjetiva del acto pedagógico. El interés radicó en comprender aquellos elementos ocultos que subyacen a las prácticas y que al parecer no se manifiestan, aunque al mismo tiempo forman parte de éstas, es decir; de aquello que constituye su sentido y también su fundamento. Entonces, como en las prácticas educativas de literacidad subyacen elementos de diversa naturaleza y sentido, pero que no están dados de manera simple e inmediata, el acercamiento fenomenológico era necesario. Además, como el propio Heidegger señala, ese sentido del *Dasein* es y será siempre un problema de interpretación, de una interpretación del ser en el mundo.

Entonces, el concepto de '*Dasein*' (un ser-ahí), para el estudio significó una mirada interpretativa para comprender las prácticas educativas de literacidad de los docentes de español. De este modo, los participantes vistos como 'seres en el mundo', en un escenario y en un contexto específico cuya raíz se ubica en su actividad educativa, permitió la obtención de datos cualitativos. El investigador, entonces, también debe constituirse en un interpretante desde varias dimensiones (culturales, políticas, sociológicas, filosóficas, históricas, etc.); con una perspectiva hermenéutica dotada de recursos referenciales provenientes de la teoría y de la metodología. Este proceso de apropiación del significado conlleva etapas de deconstrucción y construcción cuyo propósito es revelar el significado de las aportaciones hechas por los participantes. Por lo anterior, la perspectiva fenomenología hermenéutica representó la base para acercarse e interpretar un fenómeno, el de las prácticas educativas de literacidad, entre cuyas características se encuentra el hecho de que poseen un carácter endémico por lo que su interpretación requirió mirarlos desde su significado y función personal, interpersonal, contextual, cultural, endémico, histórico, político y sindical.

6.2 La tensión como característica en la construcción del habitus docente

Las características del habitus (Bourdieu, 2007) de los docentes participantes en el estudio, consideradas como sus formas de hacer, de pensar, de sentirse docentes en una escuela y lugar

determinados, de interrelacionarse, en el espacio social, cultural y político que representa la escuela; fue una de las preguntas que nos hicimos al principio de este trabajo. Específicamente nos planteamos encontrar cuáles eran las características del habitus de los docentes participantes en el estudio en relación con sus trayectos formativos y laborales, así como lo que significa para ellos ser docentes de español. En este sentido hallamos, entre otros, que la docencia significa tensión, la primera de ellas relacionada con el abandono o la transformación de sus decisiones vocacionales primarias.

Esta realidad, que acompaña a los participantes, se encuentra en función las representaciones sociales que poseen ellos de las profesiones, así como de la oferta y demanda en las escuelas Normales. Así, pudimos ver que la medicina para ellos posee un alto valor y reconocimiento social y profesional, aunque lejana para sus posibilidades, no deja de ser una aspiración mayor que la de ser maestro. El abandono se traduce en la incorporación a una actividad con menor prestigio social, pero con un alto valor 'moral' en cuanto que representa una 'actividad social noble' y medianamente 'bien remunerada'. En esta parte encuentran su lugar las escuelas Normales en el estado. Cabe señalar que, entre las propias instituciones formadoras de docentes, existe una representación social basada en la tradición, que lleva a clasificar estas instituciones en aquellas de mayor o menor 'prestigio'. Esto hace que en algunas de estas escuelas normales de mayor 'prestigio' la oferta se encuentre rebasada por la demanda, provocando que los aspirantes a maestros deban 'optar' por una escuela normal de menor 'prestigio' en las que además se inscriben para estudiar en otra especialidad que la que originalmente aspiraban o bien, en otra licenciatura completamente distinta a la que originalmente aspiraba.

Una segunda tensión, relacionada con la anterior, que interviene en la construcción del habitus del docente de español, se encuentra en la influencia de la familia. En efecto, el ingreso a la docencia en varios casos representa aún un 'proyecto familiar' en el que se ven involucrados los padres que son o han sido maestros, y los hijos, cuya decisión profesional se pone en duda por parte de los padres ante los retos que representan las decisiones vocacionales primarias. En esta tensión, la estabilidad laboral y económica que representó para los padres el haber sido o ser maestros en funciones, movió a los participantes hizo que se inclinaran por

la docencia también. Si consideramos que antes de la reforma en educación 2011, el ingreso y la permanencia en el servicio se encontraron regidos por otros mecanismos, esta 'estabilidad' estuvo, de algún modo, garantizada. Sin embargo, para los docentes más jóvenes del estudio, esta 'estabilidad' ya no está garantizada, por lo que las condiciones cambian en relación con el ingreso y la permanencia en el servicio.

En efecto, independientemente de la influencia de la familia en la toma de decisiones vocacionales, los tres binomios contextuales presentan hoy en día modificaciones sustanciales íntimamente relacionadas que tienen influencia directa en el *dasein* de los docentes. En primer lugar, la posibilidad de obtener un empleo en el ámbito educativo público y formal ya no representa seguridad laboral de por vida como lo era bajo la influencia sindical antes de dichas reformas. Este aspecto impacta directamente en la seguridad y estabilidad de los docentes de reciente ingreso, por lo que la constante actualización y buen desempeño, además de la obtención de buenos resultados en las evaluaciones nacionales, puede garantizar esa continuidad laboral. La figura del apoyo sindical para este fin ha quedado fuertemente supeditada a lo anterior. Es por ello por lo que los docentes pueden transitar, como señala Carr (1999), desde una *Praxis* (hacer algo), hacia una *Poiesis* (construir algo) en relación con su actividad educativa, lo cual puede traer beneficios a la actividad educativa.

En relación con la influencia de la familia se encuentran además *tres binomios contextuales*, que también representan serias fuentes de tensión. La primera se refiere al empleo o desempleo. La posibilidad de contar con un empleo seguro y remunerado o de no contar con el mismo, acarrea consecuencias para los docentes. Esto también significa hoy ser maestro de español. En muchos casos este binomio se ha traducido en que el maestro ocupe sus esfuerzos en la aprobación de los exámenes de permanencia en el servicio, pasando a un segundo plano su atención al aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, se encuentra el binomio seguridad o inseguridad. Tener empleo como maestro significa contar con seguridad social. Este aspecto es crucial si consideramos que contar con servicios de salud, prestaciones, aguinaldo, vacaciones, permisos, y otros beneficios económicos y laborales, representa mayor tranquilidad para el maestro que labora en una escuela pública, lo cual no siempre sucede para aquellos maestros que laboran en

escuelas particulares. Entonces, la seguridad de contar con empleo estable en una escuela pública redunda en sentimientos de seguridad social bastante más sólidos. En tercer lugar, se encuentra el binomio apoyo sindical o evaluación de ingreso y desempeño. Como hemos dicho, las posibilidades que brindaba el sindicato para ingresar al servicio en educación básica, previas a la implementación de la reforma eran decisivas, de tal manera que un padre o madre que se desempeñaba como maestro contaba con el apoyo para que algún familiar suyo se integrara al servicio docente cubriendo algunos requisitos de salud y preparación. Es claro que hoy, ante el reto que representa el examen de ingreso a la docencia, pueden ubicarse decisiones más centradas en dicha actividad ya que el ingreso por la vía del 'apoyo' sindical es prácticamente nulo en la actualidad, al menos en el estado de Puebla, por lo que este aspecto es muy interesante en términos de orientaciones vocacionales.

Lo anterior constituye una realidad que, aunque no es posible generalizar, se manifiesta en la carrera docente en secundaria toda vez que, ser docente de español en secundaria no cuenta con una representación social fuerte, ni la de ser maestro en general; por lo que esta licenciatura no ha podido afianzarse como una opción vocacional primaria, aunque sí represente una opción laboral. Tradicionalmente los docentes de educación secundaria provenían de diversas áreas profesionales sin contar con una formación pedagógica sólida. Ello respondió en su momento a realidades sociohistóricas específicas entre las que se incluye la expansión de la oferta, el aumento en la matrícula, la falta de instituciones que formaran específicamente maestros en las áreas del currículo escolar, entre otras. Por lo anterior, es preciso que la autoridad educativa ponga especial énfasis en los trabajos de orientación vocacional en la educación media superior, en la labor que realizan las escuelas formadoras de docentes, así como en el papel del sindicato nacional de trabajadores de la educación. De igual manera, es ineludible que las escuelas y los docentes consideren los factores directos e indirectos propios del contexto en el que se desarrollan sus estudiantes y las necesidades formativas que presentan con el objetivo de ofrecer una formación integral más sólida.

En relación con lo anterior, es necesario reconocer que, con base en los procesos de reforma en la educación básica mexicana (SEP, 2011b), en el que ingreso al servicio se da por medio de un examen de oposición, el abandono de las decisiones vocacionales primarias

puede verse modificado, toda vez que los aspirantes a maestros conocen de antemano los nuevos escenarios (ingreso vía examen de oposición, permanencia en el servicio vía examen también), por lo que las decisiones vocacionales pueden comenzar a constituir una primera opción profesional y laboral. Esta implicación contiene además diversas perspectivas ya que la decisión vocacional ahora puede tener rasgos más genuinos para ir de lo vocacional a lo laboral en la construcción del propio perfil profesional como señalan Hargreaves y Fullan (2014).

6.3 Capital profesional del docente de español

Con base en las ideas de Hargreaves y Fullan (2014), el capital profesional del docente se encuentra conformado por su capital individual, social y decisorio. En este sentido, la formación del capital individual y social del docente se conforma a través de tres espacios: los espacios de formación inicial, el de ingreso y el de la profesionalización. En efecto, como hemos visto, los espacios de formación docente han estado representados por la escuela Normal, misma que se convierte así en el lugar privilegiado para llevar a efecto las actividades de formación de maestros, aunque los participantes señalaron que la formación recibida dejó algunas deficiencias, hasta que en su ingreso al servicio pudieron identificarlas más claramente. Justamente el ingreso los llevó a verse inmersos en procesos de evaluación para su permanencia, y aunque estos exámenes no se dirigen a evaluar su desempeño al frente de los grupos, es una realidad que les llevó a buscar actualizarse y profesionalizarse como maestros de español, ya sea en actividades formales, en la participación en actividades de actualización por parte de la propia escuela o de la zona escolar, por medio de otros compañeros o bien, bajo las exigencias que les planteó la práctica misma.

Debido a que el capital profesional de los participantes (Hargreaves y Fullan, 2014) provino básicamente de su capital individual, toda vez que su capital social y decisorio se supeditan frecuentemente al campo de la cultura institucional, es indispensable avanzar de manera contundente hacia la transformación de esta la cultura hacia el interior de las escuelas secundarias. Esto involucra decisiones en cuanto establecer como prioridad el fondo de la

educación, en nuestro caso las prácticas educativas de literacidad específicamente, y supeditar las formas. Erradicar aquellas labores accesorias y administrativas que no contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y renunciar a aquellas que no los llevan a hacer mejores lecturas de su realidad social y contextual. En este sentido queda claro que la cultura institucional no permite aún de manera explícita el desarrollo de un capital decisorio sólido por parte de los profesores. Sin embargo, las decisiones continúan siendo verticales en muchos sentidos, no solo hacia el interior de las escuelas sino fuera de las mismas, en una estructura jerárquica que no contribuye a la mejora académica, pero sí a la saturación administrativa.

Como veremos más adelante, las prácticas educativas de literacidad constituyen un concepto mientras que, por otro, representan una acción. Los propósitos educativos para este nivel, consignados en la mayor parte de los documentos oficiales, tanto nacionales como internacionales, en los que se plantea la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, se encuentra aún en un estado de desarrollo, como un concepto. Debido a que el tipo de capital profesional que predomina es individual, ya que aún se encuentra en desarrollo el trabajo colegiado que permita fortalecer el capital social, la idea de desarrollo de la literacidad representa todavía más un concepto atractivo para llevar a efecto hipotéticamente, que acciones reales en el avance hacia el mejoramiento de los perfiles de egreso de los estudiantes.

En varios modos el habitus de los docentes se forma sobre la base de las prácticas hasta estar en el terreno real de trabajo. La escuela normal aportó pocas herramientas para enfrentar la tarea en el área específica de la lectura y la escritura, por lo que muchos docentes en educación secundaria han aprendido a sobrevivir imitando los modelos pedagógicos a los que estuvieron sometidos Perrenoud (2011), no solo en la escuela normal, sino en los niveles previos como el bachillerato o la secundaria misma. La exigencia y la crítica hacia las instituciones formadoras de docentes continúa vigente ya que, al representar el principal centro de formación de las nuevas generaciones de docentes, resulta ineludible que mejore sustancialmente la calidad de los servicios que oferta.

6.4 Prácticas de literacidad como concepto y como acción: reto, continuidad y oportunidad

Las prácticas educativas significan un reto profesional, una continuidad de la cultura escolar que la determina, o bien; una oportunidad para proponer nuevas formas de enseñar. Las prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria continúan centrándose de forma predominante en el modelo autónomo (Carrasco y López-Bonilla, 2013; Street, 1995). Los resultados en las pruebas estandarizadas dan cuenta de ello también. Estas prácticas apuntan hacia la persistencia de formas de enseñanza en la escuela que todavía conservan rutinas descontextualizadas de lectura, evidenciando una orientación cognitiva predominante. Con frecuencia las lecturas se encuentran desligadas de la realidad inmediata, y a los estudiantes se les evalúa con base en su capacidad para decodificar y no en sus habilidades para reflexionar y plantear argumentos son claras señales de ello.

Lo anterior deja al descubierto que los aprendizajes son de baja intensidad (Davini, 2008). Los estudiantes no necesitan reflexionar sobre lo que aprenden. Más bien la tarea del estudiante es acoplar su comportamiento al grupo o a las expectativas del maestro. Por tanto, se requiere que avancen hacia el desarrollo de habilidades para aplicar lo que aprenden en distintas situaciones. Y más aún, es imprescindible que a través de las prácticas educativas de literacidad entre los estudiantes se promueva el análisis reflexivo, que aprendan a plantear hipótesis, se tomen partido en la discusión de los dilemas éticos de sus acciones y de las de los demás, más allá de sus contextos específicos de aprendizaje.

En este sentido, el tránsito hacia un modelo ideológico (Street, 1995) que permita generar identidades aún se encuentra en una fase de reconocimiento. Queda claro que la escuela no incide en el entorno en el que se encuentra, falta aún bastante camino por recorrer en este aspecto mientras la escuela continúe tratando de trascender el espacio de sus muros para convertirse en un referente de cambio social en los lugares en que se encuentran las instituciones.

La conceptualización de la literacidad y su enseñanza como acción más que como concepto aún se encuentra en desarrollo. Los maestros, a través de sus prácticas educativas, requieren dejar atrás la idea de que los esfuerzos de sus alumnos se encuentren en función de las expectativas de ellos mismos. En este sentido las prácticas generalmente se ubican en el modelo práctico artesanal (De Lella, 1999) debido a que el docente enfrenta el reto de abandonar la idea de que se reproduzcan contenidos y procedimientos tal como ellos construyeron sus propios estilos.

En relación con lo anterior, la cultura institucional y las intenciones profesionales de los participantes se ven supeditadas a la necesidad de 'contar con evidencias' que les serán exigidas durante los procesos de evaluación, centrando sus esfuerzos en la obtención de tales evidencias físicas que en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. En efecto, queda claro que en el desarrollo de las prácticas en eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000), el artefacto utilizado de manera predominante es el texto escrito sobre papel, lo cual constituye un acierto; sin embargo, es necesario acercarse hacia un modelo ideológico (Street, 1984) de la literacidad en el que las lecturas de los estudiantes den cuenta de su pensamiento, de su criticidad, y no únicamente de su capacidad de memoria y de la situación en el aula.

Con base en lo anterior, la continuidad se manifiesta en las prácticas educativas de literacidad, en el hecho de que éstas continúan siendo prácticas dominantes. El discurso escolar es el 'único y autorizado', por lo que los estudiantes tienen poco margen propositivo. Queda claro que en las prácticas predomina la dimensión operacional de la literacidad (Lankshear y Knobel, 2010) por lo que los avances hacia una dimensión cultural o crítica, que implique la conciencia de todas las prácticas sociales, y por tanto de la multitud de literacidades que pueden existir.

En este sentido el contexto cultural es fundamental para el acto de extracción o producción de significados ya que, como apunta Belinchón (1992), se ponen en juego las habilidades cognitivas de las personas para obtener del contexto lo que se está manifestando. En este sentido la autora describe tres tipos de contexto. El contexto lingüístico que tiene que ver con la conducta verbal en los niveles macroestructurales (contenido global del discurso) y microestructurales (relación entre frases) cuyo carácter es predominantemente semántico. El

contexto paralingüístico hace referencia al sujeto emisor, a sus características, estados de ánimo, expresiones. Y el contexto extralingüístico referido más a la situación en que se desarrolla la comunicación y a los participantes que intervienen. En términos generales nos referimos a que el propósito de la enseñanza del español en secundaria debe tender al desarrollo de una lectura desde los tres contextos mencionados por esta autora (Belinchón, 1992).

Abandonar el modelo autónomo de la literacidad constituye hoy una necesidad imperante. Es ineludible que a lo largo de las prácticas educativas de literacidad dejemos de obviar la amplia gama de significaciones y de tipos de texto y de discurso como señalan Miret y Tusón (1996). De igual manera, Lomas (1994) menciona que la educación lingüística y literaria debe servir para orientar las acciones escolares para que los estudiantes se apropien de las normas, conocimientos y destrezas que forman parte de la competencia comunicativa de las personas. Y en este sentido afirma que esta competencia, que es al mismo tiempo lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural y más; se entiende como aquella capacidad cultural que poseen los oyentes y los hablantes para comprender y elaborar enunciados que se adecuen a las intenciones de comunicación en determinadas comunidades de habla.

De manera general, los docentes de secundaria requieren asumir que desde la perspectiva sociocultural los textos son producto de personas o grupos y que puede tomar distintas formas para cada situación comunicativa. Así, los textos se entienden como creaciones que evolucionan de manera dinámica desde las comunidades donde fueron creados por lo que es necesario participar en los contextos donde dichos textos se utilizan. Lo anterior implica importantes cambios conceptuales sobre lo que significa enseñar literacidad en las aulas. Cassany (2005), comenta que un gran número de investigaciones sobre literacidad actualmente son de tipo sociocultural en el que predominan los estudios de corte etnográfico y como oposición a otros enfoques que centran su atención en aspectos lingüísticos o bien psicológicos. En este sentido hace un recuento de los enfoques socioculturales del estudio de la literacidad. Al respecto menciona los trabajos sobre géneros discursivos o el análisis de género y afirma que cada género tiene rasgos propios verbales, discursivos, pragmáticos, discursivos, culturales y cognitivos.

En el caso de la enseñanza de la lectura se necesita considerar, como señala Solé (1998), una acción educativa que es un proceso de construcción en la que los maestros y sus estudiantes aspiran a compartir universos de significados que cada vez se vuelven más complejos. De este modo, los docentes como guías del proceso deben dar forma a la construcción realizada por los estudiantes en sus propios contextos. Los contenidos escolares se vuelve así un pretexto para el desarrollo de la literacidad y no un fin en sí mismos. Este tipo de enseñanza debe asegurar la interiorización por parte del estudiante y en su momento promover que el estudiante utilice los conocimientos adquiridos en su vida cotidiana.

En relación con lo anterior, Zavala (2008) afirma que:

> …uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. Cocinar, mantener amistades, ejercer derechos ciudadanos, informarse y organizar nuestra vida son prácticas sociales que, como tales, están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas. Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés (Zavala, 2008, p.72).

De este modo, el reto profesional del que hablan los docentes del estudio se relaciona precisamente con esta mirada y va en dos sentidos: la crítica a la continuidad de la cultura escolar tradicional y el aprovechamiento de la oportunidad que ellos mismos manifestaron. En efecto, el reto estriba en negociar con la realidad contextual de la cultura escolar. Abrir espacios de reflexión en las escuelas que permita aprovechar las capacidades de los docentes para llevar a efecto la transformación de la escuela en beneficio de los estudiantes y de las comunidades en las que se encuentran las instituciones, y en este caso el peso de la tradición es aún mucho mayor que los esfuerzos personales por avanzar hacia una actividad profesional más centrada en el alumno y en sus necesidades.

6.5 De la enseñanza de la literacidad con “e” a las prácticas educativas con “E”: elementos para la innovación.

Hoy, sin lugar a dudas, no podemos decir que estamos alfabetizados, o que nuestros estudiantes lo están, si no son capaces de comprender y utilizar diversos tipos de textos, en diversos formatos y soportes, y en diversos sistemas semióticos y en diversas situaciones comunicativas. La institución escolar debe integrase urgentemente a la nueva cultura en la que las nuevas tecnologías representan una revolución en más de un sentido, por lo que el pizarrón, el cuaderno y el libro de texto han dejado de ser las fuentes únicas de acceso a la lectura y la escritura. Corresponde al maestro resolver la disyuntiva entre enseñar con “e” o enseñar con “E”, y no esperar a que el sistema o la autoridad educativa, o el directivo de su institución, o su libro de texto, o su programa, le dicten qué hacer; eso lo desprofesionaliza, y en más de un sentido lo convierte en un burócrata de la educación. Es necesario que el maestro sepa qué hacer, y que lo haga.

Si consideramos que la literacidad consiste en leer y escribir más allá de la decodificación textual, para los maestros esto significa sumarse a los cambios. Ser docente de español significa adoptar los lenguajes propios de la cultura actual y de los avances tecnológicos. Es claro que en la actualidad no es pertinente afirmar que la escuela deba preparase para la incorporación la literacidad como concepto. La literacidad ya coexiste dentro y fuera de ella. No se trata de un ejercicio de incorporación parecido a lo que en su momento fue el ‘trabajo por competencias’, exigiendo a los docentes trabajar bajo este enfoque, aunque el trabajo y las prácticas en el aula hayan continuado realizándose desde perspectivas más cercanas a la enseñanza tradicional. Y ese mismo peligro puede correrse en el caso de la literacidad. Se trata de algo mucho más profundo, básicamente de incorporar en el discurso pedagógico el concepto de literacidad, y de ir más allá, para transitar desde el alfabetismo hacia una concepción de la literacidad como promotora de la construcción de significados contextualizados y cuyo desarrollo dura a lo largo de la vida del ser humano.

Partiendo de la premisa de que la lectura es una práctica social, es necesario entonces también reconocer desde este punto de vista que las prácticas de literacidad se encuentran determinadas por los grupos sociales en los que se lleva efecto y del uso que éstos otorguen a

la misma con base en sus objetivos, intereses, etc. Así, se lee algo con un fin expreso en un modo específico (no solo en letras) y en un medio (no solo el papel). Aquello que hoy se lee no son solo textos escritos. Se leen los medios, se lee la publicidad, se lee el arte, la ciencia, la tecnología, etc. Se leen tipos de texto, sean lineales o multimodales. Se leen íconos, o hipertextos. Se leen imágenes y, en general, se lee la cultura. Particularmente interesantes resultan las afirmaciones que realiza Coiro (2006) al referirse a los textos electrónicos al afirmar que:

> …presentan nuevas ayudas y también nuevos retos que pueden tener gran impacto sobre la capacidad que tiene el individuo de comprender lo que lee. Internet en especial ofrece nuevos formatos de texto, nuevos propósitos para la lectura, y nuevas maneras de interactuar con la información, que pueden confundir y hasta abrumar a las personas acostumbradas a extraer significado únicamente de impresos convencionales (…) Típicamente, los textos basados en la Red son no lineales, interactivos e incluyen formatos de multimedia. Cada una de estas características ofrece nuevas oportunidades, presentando a la vez una serie de retos que requieren nuevos procesos de pensamiento para generar significado (Coiro, 2006, pp. 1- 5).

Con el fin de caracterizar esta emergente conceptualización, es necesario considerar varios aspectos:

a) Que las prácticas educativas de literacidad no deben entenderse desde una mirada reduccionista que las ve únicamente como la formación de lectores, sino como una actividad que busca crear individuos que además de saber leer en el amplio sentido, sean hablantes, oyentes, escritores, lectores críticos que participan socialmente a través de esta actividad.
b) Que las prácticas de literacidad tienen un aspecto cognitivo, pero al ser esencialmente sociales se encuentran en la interacción entre personas, y en las diversas utilidades que éstas le dan a los textos.
c) Que la enseñanza de la literacidad se concibe desde un enfoque sociocultural como una actividad que en esencia se da de forma intersubjetiva y que se inserta en el ámbito

de la cultura escrita. Al respecto se requiere considerar que además de referirse a la enseñanza de la lectoescritura desde la mirada lingüística y psicolingüística, como vimos en este trabajo, es indispensable asumirlas como una actividad que se lleva efecto en el seno de un contexto social específico, lo cual incluye la expresión escrita, la lectura, la expresión oral y el conocimiento del sistema lingüístico. Esto implica que los maestros perciban también que no existe una sola literacidad sino diversas y variadas literacidades.

d) Que los enfoques previos a esta perspectiva de carácter sociocultural no se encuentran en pugna, sino que vienen a ser complementarios, de igual manera que los nuevos lenguajes que ha traído consigo el avance de las nuevas tecnologías de información y comunicación, muchas de ellas, por cierto, aplicables a la educación como herramientas.

Con base en las ideas anteriores, un elemento de innovación se encuentra en la capacidad de que los maestros, las escuelas, las autoridades educativas, y todos los actores educativos, avancen de manera firme hacia la distinción de sus prácticas educativas, identificando aquellas que se relacionan con una enseñanza de la literacidad con "e" para acercarse hacia prácticas educativas de Literacidad con "E". Una enseñanza de la literacidad con "e" se refiere a la promoción de aprendizajes de baja intensidad, en las que se pone en juego un conjunto de habilidades de tipo cognitivo que se aprenden de forma mecánica. En ésta los estudiantes son receptores del saber y la experiencia del docente y sus capacidades se definen en términos de recepción y análisis de la información. La lectura, la escritura o la oralidad encuentran su utilidad en la situación inmediata, para responder en el momento en que son requeridas con base en los objetivos del docente. La utilidad de los textos se encuentra circunscrito a las actividades en el aula.

Un segundo elemento de aporte innovador se encuentra en la inclusión del componente 'modo' en el análisis de las prácticas educativas de literacidad. En efecto, en el modelo propuesto por Barton y Hamilton (2000), es importante incorporar de manera específica el 'modo' con la finalidad de observar de manera integral el

fenómeno de la práctica. En este sentido, es necesario reconocer que además de los participantes, de la situación contextual, de los artefactos utilizados, y las actividades; el 'modo' (Kress, 2005) juega un papel determinante en la enseñanza.

Por otra parte, nuestra aspiración radica en la promoción de un nuevo lenguaje incorporado a las prácticas educativas, el lenguaje de la literacidad. Así, será necesario considerar que la actividad educativa debe acercarse a las prácticas de literacidad con "E", asumiendo que éstas revisten una mayor amplitud en términos de recepción, análisis, interpretación, procesamiento y utilidad social. Por ello, las prácticas de lectura y escritura en el aula no solo se ubicarán en el papel, sino incorporando la existencia de múltiples literacidades, tomando en cuenta que en cada espacio en el que se utilizan representa maneras distintas de usar la lectura, la escritura o la oralidad. Asimismo, las prácticas de literacidad deben relacionarse directamente con la identidad de las personas, ya que cada persona se identifica con base en sus formas de utilizar la lectura, la oralidad o la escritura.

Por lo anterior, las prácticas educativas de literacidad con "E" deberán tener un carácter de Polialfabetización (Martos y Campos, 2012), o bien, concretar una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida (UNESCO, 2013). La tarea no es sencilla. Implica procesos exhaustivos de formación y de actualización de docentes. Adecuaciones curriculares que vayan desde los espacios educativos, contenidos educativos, propuestas didácticas, materiales y equipamiento escolar, hasta la consolidación de una nueva cultura escolar en la que predomine el respeto a la diversidad y la promoción de actividades de formación integral de los estudiantes, en concepto y en acción; y en las que el desarrollo de la literacidad constituya un centro de gravedad fundamental para todas las áreas y contenidos curriculares. La escuela debe abandonar entonces la idea de ser un centro de alfabetización para pasar a ser un referente desde el cual se promueva la multiliteracidad.

6.6 Algunos derroteros para futuras investigaciones

Debido a que las actividades de lectura y escritura se realizan en prácticas de baja intensidad, centrándose en aspectos formales de la misma y dejando en un segundo plano las cuestiones relativas al fondo, en preciso abrir los debates sobre la conceptualización de la literacidad en la educación básica. Resnick (1987) ya se refería a la necesidad de concebir al alfabetismo (*literacy*) más allá de un conjunto de habilidades (skills) para empezar a entenderla como una forma de práctica social tomando en cuenta las formas en que las generaciones jóvenes se comunican, y los modos que utilizan para ello.

Una fuente de investigación en este sentido lo representan las evaluaciones que son aplicadas a los estudiantes de educación secundaria en el área de lenguaje y comunicación. Lo reactivos con cuestiones sobre lectura icónica o gráfica, la interpretación de gráficos, mapas o estadísticas, etc., son muestra de ello. Al respecto las reflexiones que hace Dussel (2007), apuntan a una realidad en la que el texto escrito e impreso ha estado perdiendo cada vez mayor protagonismo aunado al hecho de que están surgiendo nuevas formas de producción y transmisión de la cultura por lo que hoy debe hablarse de alfabetizaciones emergentes o de multialfabetización, o bien, como ya se mencionó antes, podemos referirnos a una multiliteracidad, haciendo el ejercicio de asimilar y entender la alfabetización más allá de la adquisición del código de la lengua escrita y acercarnos más hacia el concepto de literacy en su sentido más amplio. De igual manera, el tema de la enseñanza de la literacidad en la educación básica, no solo secundaria, permite que pueda ser abordado desde el paradigma sociocrítico, debido al carácter eminentemente social que posee, a los alcances que puede llegar a tener, al impacto que puede generar en las nuevas generaciones de estudiantes y, en términos de políticas públicas, como elemento impulsor de nuevas orientaciones pedagógicas.

Por otra parte, las posibilidades metodológicas para abordar este objeto de estudio son bastante amplias. Una de ellas se encuentra la postura etnometodológica. En este sentido, si bien se trata de un tipo de investigación empírica, la identificación de los métodos que utilizan los docentes para producir y otorgar sentido a lo que hacen constituye un campo bastante amplio también para hacer investigación en el aula. Sin embargo, algunos de los obstáculos que se visualizaron al respecto se relacionaron con la necesidad de profundizar en el análisis

de los hechos desde las propias características endémicas y endogámicas de las prácticas educativas que se reconocieron en este estudio.

Otra posibilidad más para abordar este objeto de estudio es el método biográfico. En este sentido el trabajo puede llevarse a cabo a través de la recolección de historias individuales, tanto de maestros como de estudiantes, y llevar a efecto una reconstrucción de esas realidades desde una mirada macrosocial. También es posible orientarse hacia el paradigma cuantitativo si lo que se realiza es una descripción exhaustiva, en el contexto histórico-social de los problemas que se están estudiando. Uno de los obstáculos que se percibieron para adoptar este método en el presente trabajo se relacionó con el carácter personal que lo definió.

Una vía más para abordar este trabajo se encuentra en la investigación-acción. Al respecto se puede señalar su carácter participativo mismo que implica llevar a efecto periodos conformados por la planificación, la acción, la observación y la reflexión. En este sentido, los objetivos de este estudio no se encontraban en relación con la mejora de las prácticas educativas de literacidad de los participantes, ni implicaba la colaboración de éstos en el estudio con la intención de que llevaran a efecto procesos reflexivos de aprendizaje ni que realizaran nuevas teorizaciones basadas en la puesta a prueba de sus prácticas con base en los resultados parciales obtenidos de la investigación. Por lo anterior este método no resultaba apropiado ni coherente con nuestros propósitos del estudio.

Por último, en estos trazos de posibles acometidas metodológicas hacia este objeto de estudio se pueden considerar métodos provenientes del paradigma cuantitativo. Así, la búsqueda de algún tipo de relación entre dos o más variables que forman parte de las prácticas educativas de literacidad constituye un terreno, fértil también, para el tratamiento de este objeto de estudio. Asimismo, el acercamiento desde un método causal habría implicado que los objetivos se encontraban en función de entender cuáles variables constituyen la causa de la predicción, es decir; el efecto. En este caso se busca conocer las razones de que un hecho suceda, cuáles son sus causas y cuáles son sus efectos. Debido a la naturaleza del objeto de estudio en este trabajo, y las dificultades que representa la necesidad de establecer causas y efectos, así como del riesgo de encontrar factores que se relacionen pero que no

necesariamente establezcan una causa y un efecto, constituyeron la base de las reflexiones para no inscribirse en el paradigma cuantitativo y por tanto a no utilizar un método causal.

6.7 Los currículos de educación secundaria y de educación normal: propuestas de adecuación.

El currículo de la educación secundaria, y en general de toda la educación básica en México, se encuentra en proceso de revisión y de adecuación. En este contexto, la enseñanza del lenguaje requiere de propuestas que permitan fortalecer la literacidad de los estudiantes. Sin embargo, debido a que el concepto literacidad no forma parte del discurso oficial utilizado por la autoridad educativa mexicana, ni el concepto ni el término han podido hacerse de uso común en las escuelas. En las reformas curriculares más recientes (SEP, 2011b y SEP, 2016), los términos que se manejan en el campo de formación relacionado con lenguaje continúan siendo 'español' y 'lengua materna' y 'literatura', agrupados en un eje denominado 'Lenguaje y comunicación' (mismo que integra a las materias de español, inglés y lengua indígena).

Por lo anterior aquí nos referiremos a la literacidad considerándola como una práctica social inscrita en un contexto sociocultural en el que adquiere sentido de tal manera que cada sociedad y cada cultura posee diversos modos de comprender y practicar los eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000). Con base en una perspectiva epistemológica que más allá de que la reflexión penetre en aquello que los docentes hacen para enseñar español en educación secundaria, entendamos que enseñar español significa enseñar lenguaje y, por lo tanto, literacidad. En este sentido Cassany (2008) llama a la literacidad de forma metafórica como un iceberg para referirse a todo lo que se encuentra implícito en una práctica de literacidad.

Sin importar la fecha de nacimiento del término literacidad, en idioma castellano no se cuenta aún con un término que comprenda de manera cabal y absoluta la carga significativa que este concepto integra y configura, por lo que es necesario reconocer que en nuestro país

actualmente resulta todavía complicado establecer e identificar la amplia gama de conceptos que encierra ya que las miradas pueden dirigirse hacia la lingüística, hacia la psicolingüística, la sociolingüística; o bien trascender estas disciplinas para ubicarse en terrenos de carácter sociocrítico y de análisis del discurso (Kalman, 2003; Cassany, 2005). En este sentido existe la tendencia actual para diferenciar entre estar alfabetizado, (conocimiento y acceso, codificación y decodificación inicial del código de la lengua), estar literacidado (comprender y usar un código –no únicamente lingüístico– para distintos fines y en distintos contextos) o formar parte de la llamada cultura escrita. Lo cierto es que las referencias a cualquiera de los cuatro términos —literacy, alfabetización, literacidad, y cultura escrita— remiten a aspectos relacionados con la comunicación y la significación.

A lo largo de las últimas décadas en nuestro país se ha vuelto la mirada hacia el replanteamiento de posturas que buscan tomar en cuenta el fenómeno educativo de manera integral incluyendo a todos los actores, contextos, circunstancias, planteamientos curriculares e interacciones que se llevan a efecto durante el acto educativo. La literacidad no es una sola capacidad ni es un producto acabado. Entendiendo la literacidad desde la mirada de las competencias transversales del currículo (Rey, 2000), se trata un tipo específico y multidimensional cuya elaboración y progresión no es una facultad terminada sino como un conjunto de competencias enmarcadas en un mismo término y en proceso constante de construcción. Desde el punto de vista curricular, la UNESCO desde el año 2003 afirma que la literacidad además de constituir la capacidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular utilizando textos relacionados con distintos contextos, también representa un continuo de aprendizaje para que una persona pueda alcanzar sus objetivos, para desarrollar su conocimiento y su potencial, y participar plenamente en la sociedad en general. En el mismo texto la dependencia aseguraba que:

> La literacidad es una herramienta para el aprendizaje, así como una práctica social cuyo uso puede aumentar la voz y la participación de las comunidades y los individuos en la sociedad. Es un escándalo y una plaga para la humanidad que uno de cada cinco adultos que viven en este planeta ni siquiera tengan acceso a la alfabetización. (…) este enfoque hace hincapié en que la literacidad siempre se ha incrustado en otras realidades sociales como el trabajo, familia, religión, las relaciones de estado y así sucesivamente… (UNESCO, 2003, p.23)

En la escuela secundaria los docentes enseñan lenguaje en un mundo globalizado. Se trata de un fenómeno social caracterizado por el uso común de interpretaciones. La irrupción que las nuevas tecnologías han llevado a efecto en la mayor parte de los ámbitos de la vida humana, incluida la educación, ha promovido grandes cambios en la vida de los seres humanos, aunque la tecnología de la comunicación vaya a pasos más rápidos que los que la educación puede dar.

En relación con lo anterior, es necesario reconocer entonces que la literacidad, tanto en la escuela como fuera de ella, no constituye una única habilidad. Sino que tiene relación estrecha con la utilidad que los textos tienen para el que lee, de los usos que le da, de las finalidades que se buscan. Entonces, un mismo texto puede tener diferentes lecturas dependiendo de quien lo lee, del contexto, de la situación comunicativa. Esto implica entonces la existencia de diversas o múltiples literacidades, mismas que cada persona puede dominar mejor que otras y viceversa.

Finalmente, la escuela debe integrarse a esta nueva cultura, y abandonar la idea de que el conocimiento 'válido' solo se adquiere ahí. Una práctica común es solicitar a los estudiantes las 'respuestas' únicas y universales a las preguntas del maestro. Evidentemente esto provoca el poco análisis, la reflexión y la creatividad de los estudiantes. En este caso, la cultura escolar que promueve las prácticas educativas de literacidad con "e" ha venido construyendo esta idea que hoy resulta ser una de las más arraigadas y, por tanto, de las más difíciles de erradicar. En efecto, la 'institucionalización' de los textos en muchas ocasiones ha provocado que los estudiantes consideren que solo esos son los 'válidos' y no otros, y en este caso un libro de texto, tal y como es utilizado hoy, puede provocar este distanciamiento entre el estudiante que lee, o que escribe o que habla, y el texto en sí mismo. ¿Dónde queda entonces la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes? Éstos no solo se comunican en la escuela, y tampoco es éste el único lugar donde utilizan textos. El uso de textos, de la lectura, de la escritura, de la oralidad, no puede ser una en la escuela y otra, muy distinta fuera de ella, es algo así como que el lenguaje promovido en la escuela fuera completamente extraño al utilizado fuera de ella. Es por tanto que, este cambio en la

concepción de lo que la escuela enseña en términos de literacidad, es lo que realmente se requiere, y cada vez de manera más apremiante.

REFERENCIAS

Abio, G. y Días, R. (2016). Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para la enseñanza de ELE aprobados por el PNLD 2015. En *Marco ELE. Revista de didáctica del español como Lengua Extranjera.* N°22. España: Instituto Cervantes.

Aligas, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura. En Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones.* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. En *Perfiles educativos.* Vol. 37, N°148. México: UNAM.

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de estudios peruanos.

Area, M y Pessoa, T. (2011) De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. En *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación.* N°38. España.

Ausubel, D.; Novak, P. y Hanesian, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ávila, R. (1998). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.

Barajas, M. (2000). La educación mediada por las Nuevas tecnologías de La información y la Comunicacional al final del siglo XX. En Medina, M. y Kwiatkowska, T. (2000). *Ciencia, tecnología, naturaleza, cultura en el siglo XXI.* España: Antropos pp. 77-94.

Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., Rodríguez, A. Bovea, V. y Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. En *Lenguaje.* N°41. pp. 133-168. Colombia: Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte, Barranquilla.

Barriga, R. y Parodi, C. (1998). *La lingüística en México 1980-1996.* México: El Colegio de México/UCLA.

Barriga, J y Viveros, M. (2010). *Cronología de la conceptualización de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita.* México: CREFAL.

Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: trends and prospects.* Hamburgo: UNESCO.

Barton, D. (1994). *Literacy; An introduction to the Ecology of Written Languaje.* UK: Blackwell.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En Barton, D. y Hamilton, M. *Situated literacies. Reading and writing in context.* pp. 7-15 Londres: Routledge.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: FCE.

Bazán, A. y López, M. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, N°16. México: COMIE. pp. 603-625.

Belinchon, M. Et al. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.

Benítez, J. (2015). Leer y Escribir en la Escuela Telesecundaria a Partir de los Nuevos Estudios de Literacidad. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* pp. 2-8. México: COMIE.

Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. México: S XXI.

Bernal, D. y Gómez, S. (2013). Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio de San Pedro Claver de Bucaramanga. Colombia: Universidad Industrial de Santander.

Bloomfield, L. (1983). *An Introduction to the Study of Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Booth, C., Colomb, G. y Williams, M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. En *Actes de la recherche en sciences sociales.* Vol. 31.pp.2-3 (Disponible en: www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Waqcuant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Año 24. pp. 6-21.

Brousseau, G. (1986). La relation didactique: le milieu, *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques,* pp. 54-68. París: IREM.

Brunner, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. En *Perspectivas.* Vol. XXXI. N°2. pp. 138-153. Francia: UNESCO.

Buitrago, D.; Naranjo, E.; Cifuentes, N. y Moreno, E. (2016). Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria. En *Enunciación.* Vol. 21. No. 2. pp. 272-287. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Burbules, N. (2014). Los significados del aprendizaje ubicuo. En *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 22 No.104. USA: Universidad de San Andrés y Arizona State University.

Buxarrais, M., Noguera, E., Tey, A., Burguet, M. y Duprat, F. (2011). *La influencia de las TIC en la vida cotidiana de las familias y los valores de los adolescentes*. España: Universidad de Barcelona.

Calvo, A. (2002). Lectura y escritura en el hipertexto. *Revista Espéculo*. N°22. Año 8. España: Universidad Complutense de Madrid.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Lectura y Vida*. N°4, Año 24. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. En *REDU, Revista de docencia universitaria,* Vol. 11(1), pp-105-129. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Carneiro, R.; Toscano, J. y Díaz, T. (2013). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* España: OEI-Fundación Santillana.

Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carrasco, A y López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: SM.

Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" En *Comunicación. Lenguaje y Educación*. N°6. pp. 63-80.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. En *Lingüística y Literatura. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura.* Colombia: Universidad de Antioquía.

Cassany, D. (2005). "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad", conferencia inaugural, *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Concepción (Chile), 24/26-8-2005. www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Castells, M. (1996) *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder.* Madrid: Alianza editorial.

Catoggio, L. (2008). El papel de la reflexión en la hermenéutica de Hans Georg-Gadamer. En *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. Vol.XIV. España: Universidad de Málaga.

Cerda, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Anaya.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

Chomsky, N. (1965). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso.* España: Alianza.

Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la Educación.* N°19. España: Universidad de Salamanca.

Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Colombia: Universidad de Antioquía.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002). El constructivismo en el aula. Barcelona: Grao.

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. En *UOC. Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.

Coiro, J. (2006). «Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies». *The Reading Teacher* [artículo en línea]. Nº56, pág. 458-464. (Consultado el 20 de julio de 2016).

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, N°98-99, pp. 53-91.

Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística.* México: UNAM.

Costa, M. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. En Lectura *y vida. Revista Latinoamericana de lectura.* Vol. 27, Nº4, pp. 48-56. Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Argentina: Paidós.

Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* Argentina: Santillana.

Davini, M. (1999). *Currículum.* Argentina: Universidad nacional de Quilmes.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *1er Seminario Taller sobre Perfil Docente y Estrategias de Formación*. Perú: OEI.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Denyer, M. Et al. (2007). *Las competencias en la educación: un balance.* México: FCE.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013) *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen I, II, III, IV, y V* Argentina: GEDISA.

Díaz, M. (2008). *Didáctica de la Ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). España: Universidad castilla-La Mancha.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Ed. Seuil.

Dussel, I. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. En *El Monitor. Revista del Ministerio de Educación.* N°13. Recuperado en: http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm

Dussel, I. (2014). Seminario Virtual: *Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente.* Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente Consultado en: ht9tp://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf

Eco, U. (1972). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo XXI. Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.

Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México: SXXI.

Ferreiro, E. (2006a) La escritura antes de la letra. En *Revista de investigación educativa*. N°3. México: Universidad Veracruzana.

Ferreiro, E. (2006b). Librarians and Basic Education Teachers in the Context of Digital Literacy. En *International Federation of Library Associations Journal*. N° 33. Vol. I. pp. 35-44.

Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. N°1. Vol. 1. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2015). Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* México: COMIE.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, L y Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. En *Educare.* Vol. XII. N°1. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. pp. 1-20.

Galan, F. (1988). *Las estructuras históricas. El proyecto de la escuela de Praga*. México: Siglo XXI.

Galindo, M. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. En *Revista de Educación y Desarrollo.* N°31. México: Universidad de Guadalajara.

Garderes, D. (2014). Prácticas de lengua escrita digital y analógica en educación secundaria. En *Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, acción y reflexión. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. Consultado en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido- garcialoredocarranza.html

Gasca, M. (2010). Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. En *Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales.* México: UNAM.

Gee. J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses.* London: Falmer Press.

Gee. J. (2000). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.* España: Ediciones Aljibe.

Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. En *Universidades.* N°38. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Green, B. (1988). Subjetct-specific literacy and school learning: a focus on writing. En *Australian Journal of Education*. Vol. 30 N° 2.

Grossman, (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.

Guiraud, P. (1972). *La semiología*. México: SXXI.

Guzmán- Valenzuela C. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. En *Magis* No. 7 Vol. 14 pp. 15-28 Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional.* Madrid: Morata.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hernández, G. (2008). Alfabetización, Teoría y Práctica. En *Decisio.* México: Centro para las Américas, Vanderbilt University. EUA/México.

Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. En *Perfiles Educativos.* Vol. XXXIV. N°136. México: IISUE-UNAM.

Hernández, R. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hjemslev, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos

Husserl, E. (1982). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza editorial.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. *PLANEA. Resultados Nacionales*. México: SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015b). *Los docentes en México*. México: SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Informe de Resultados 2016. México: SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Resultados Nacionales 2017*. México: SEP.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Datos del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica.* México: SEP-INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*. Principales resultados por manzana. México: INEGI.

Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and their Clients in Mexico City*. New Jersey: Hampton Press.

Kalman, J. (2002) La importancia del contexto en la alfabetización. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. N°3. Vol. 24. México: CREFAL.

Kalman, J. (2003). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. En *Decisio.* México: Departamento de Investigaciones Educativas IPN.

Kalman, J. (2003a). *Escribir en la plaza*. México: FCE.

Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. N°17. México: COMIE.

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir. En *Revista Brasileña de Educación*. N°26. Brasil: ANPEd.

Kalman, J. (2005). El origen social de la palabra propia. En *Lecturas sobre lecturas.* N°14. México: CONACULTA.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N°46. España: OEI pp. 107-134.

Kalman, J y Street, B. (2000). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.* México: Siglo XXI.

Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.* 1ª Ed. Sao Paulo: Ed. Ática.

Krees, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge.

Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación.* España: Aljibe.

Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. España: Tecnos.

Laborda, X. (1978). *La gramática de Port-Royal. Fuentes, contenido e interpretación*. España: Universidad de Barcelona.

Lahire, B. (2010). La desigualdad ante la cultura escrita; el caso de la expresión escrita en la escuela primaria. En Vaca, J (Coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad.* México: Universidad Veracruzana.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). *New literacies.* UK: Open University Press.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2012). Nuevas alfabetizaciones: Tecnologías y valores. En *Teknokultura. Revista de cultura digital y movimientos sociales.* Vol. 9. N°2. España: Universidad Complutense de Madrid.

Lomas, C., Osorio, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Argentina: Paidós.

Lomas, C. (1994). La educación lingüística y literaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N°1. Barcelona: Grao.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (coord.) (2014). *La educación lingüística. Entre el deseo y la realidad.* Barcelona: Octaedro.

Londoño, D (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. En *Anagramas*. Vol. 14. N°26. pp. 197-220. Colombia: Universidad de Medellín.

López, G.; Tinajero, G. y Pérez, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Vol. 8 N°6. México: UABC.

Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. En *Reading Resarch Quarterly*. N°38. pp. 132-141.

Manghi, M. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. En *Diálogos Educativos*. N°22. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Márquez, A. (2014). Escritura con tic: rasgos y desafíos desde la perspectiva docente. *En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Argentina: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. En *RIS. Revista Internacional de Sociología.* Volumen 73. N°3. España: Instituto de Estudios Sociales Avanzados.

Martos, A. y García, G. (2008). *Nuevas prácticas de lectura y escritura.* España: ANPE.

Martos, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. En *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 22. pp. 199-229. España: Universidad Complutense.

Martos, E. y Suárez, A. (2010). *Lectura y escritura multimedia: Internet, Libro y cibercultura*. En Seminario de Lectura de la Universidad de Extremadura. España.

Martos, E. y Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. En *Álabe* N°5, pp. 1-12.

Martos, E. y Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital. Discusiones conceptuales y praxis educativa. En *Ediciones Universidad de Salamanca*. *Teoría Educativa.* España: Universidad de Salamanca.

McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.

Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial, en contexto de evaluación docente chilena. En *PSYKHE*. Volumen 23. N°2. pp. 1-14. Chile: Universidad Católica de Chile.

Meza, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. En *Comunicación* Vol. 12, N°2. España: Universidad de Sevilla.

Miret, I y Tusón, A. (1996). La lengua como instrumento de aprendizaje. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N°8. pp. 4-6. Barcelona: Grao.

Montes, M y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. En *Perfiles Educativos.* Vol. XXXIX, No. 155. México: UNAM.

Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje.* Colombia: ECOE.

Niño, V. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: Ediciones ECOE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000) *Programa PISA pruebas de Comprensión Lectora.* Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Madrid.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos. (2010) *Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: El rendimiento de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias en PISA 2009.* Volumen I. París: OCDE. http://www.oecd.org/edu/school/47871357.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos. (2013) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA*). PISA 2012Resultados.http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico- ESP.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* España: OEI.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Objetivo 4. Nueva York: ONU.

Ortiz, M. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. En *Artes y Humanidades*. Vol. 7 N°17. pp. 39-64 Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.

Osgood, Ch.; Suci, G. y Tannenbaum, P. (1976) *La medida de significado.* Madrid: Gredos.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. En *Recherche et formation,* Vol. N°56 pp. 81-93. France: Université de Lyon.

Pérez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En *Volver a pensar la educación.* Madrid: Morata.

Pérez, M. y Rincón, G. (Coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao.

Ponce, V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. México: Amate.

Poveda, D. y Sánchez, J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. En *Sociolinguistic Studies.* Vol. 4.1. España: Universidad de Vigo.

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales.* USA: Cuadernos SEK 2.0.

Resnick, L. (1987). "Learning in school and out" En *Educational Resarcher.* Vol. 16 N°9. USA: AERA.

Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? En *EDUCAR: Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada*. N°26. pp. 9-17 Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*. N° 23. Vol 5. USA: Sage Publishing.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: FCE
Riquelme, A. (2016). Prácticas Pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de Enseñanza Básica, Región Metropolitana, Santiago Chile. (Tesis Doctoral). Colombia: Universidad de Manizales.

Rojas, D., y Noguerol, R. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rossi, G. (1991). Sistemas de hipermedia: una nueva filosofía para crear y tener acceso a bases de información. En *Informática Educativa*. Volumen 4, N°3. Colombia: Ministerio de Educación SIIE.

Sánchez-Blanco, M. Et al. (1995). *La lengua y su didáctica. Cuadernos de trabajo*. España: Universidad de Murcia.

Sánchez, V. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Vol. 31. N°1. pp. 40-49. Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Sapir, E. (1967). *El Lenguaje. Introducción al estudio del habla.* México: FCE SEP. (2011). Reforma de la Educación Básica. http://basica.sep.gob.mx/

Sarmiento, R. y Vilches, F. (2007). *Neologismos y sociedad del conocimiento*. España: Fundación Telefónica.

Saussure, F. (1970). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ed. Lumiere.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Nueva York: Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programa de estudios 2011. Español. Guía para el maestro*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Servicio Profesional Docente. México: CNSPD.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica.* SISAT. México: SEP.

Serra, M. Et al (2000). *La adquisición del lenguaje.* Barcelona: Ariel.

Silva, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? En *Forma y Función.* N°18. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Sini, C. y Caballero, A. (1997). La fenomenología y el problema de la interpretación. En *Biblios-e Archivo.* Época 3. N°2. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Grao.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.

Street, B. (1995). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: University Press.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las nuevas formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 30. N° 2. pp. 41-69. México: CREFAL.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y Escuela. Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Madrid: Cincel.

Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con dos distintos niveles educativos. En *Revista Latinoamericana de Psicología.* Vol. 39. N°2. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.

Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. En *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento.* Vol. 4. N°2. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.

Torres, R. (2009). Investigar y escribir las prácticas educativas. En *X Congreso Nacional de investigación Educativa*. México: COMIE.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la Educación Básica.* Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Literacy, a UNESCO Perspective.* UNESCO. Disponible en: *unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -- Oficina Regional de Educación para América Latina. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -- Oficina Regional de Educación para América Latina. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013) *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Nueva York: UNESCO/INNOVEMOS http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: consideraciones teórico-metodológicas. En *Revista de educación*. Año 3. N°4. pp. 37-46. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Van Dijk, T y Kinstch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vargas, A. (2014). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? En. *FOLIOS.* No. 42. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.

Vázquez, M y Gore, E. (2002). Construcción social del conocimiento. *En XIII Congreso de Capacitación y Desarrollo*. Buenos Aires.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Colombia: Norma.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años.* Chile: Universidad Católica.

Vinatier, I y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Entrevista*. Francia. Trad. Fortoul B., Fierro C. México: UIA.

Viñao, A. (1988). Alfabetización e ilustración; difusión y usos de la cultura escrita. En *Revista de Educación. La educación en la ilustración española.* Número Extraordinario. pp. 277-298. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Viñao, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales.* Madrid: Morata.

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. UK: Oxford University Press.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* España: Grao.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. En *Marco ELE. Revista de didáctica.* N°5. Madrid.

Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. En *Foro de Educación.* Vol. 13. N°19. España: Universidad de Valladolid.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N°47. pp. 71-79.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario para docentes de español de la zona 009 secundarias técnicas

Mi nombre es José Gabriel Marín Zavala. Soy estudiante del segundo año del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También soy docente en la Escuela Normal "Jaime Torres Bodet" En este momento estoy desarrollando una investigación cuyo título es: ***Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria,*** cuyo objetivo es comprender las prácticas educativas de literacidad de maestros de español de secundaria en la actualidad.

Para lo anterior solicito su apoyo respondiendo esta breve encuesta

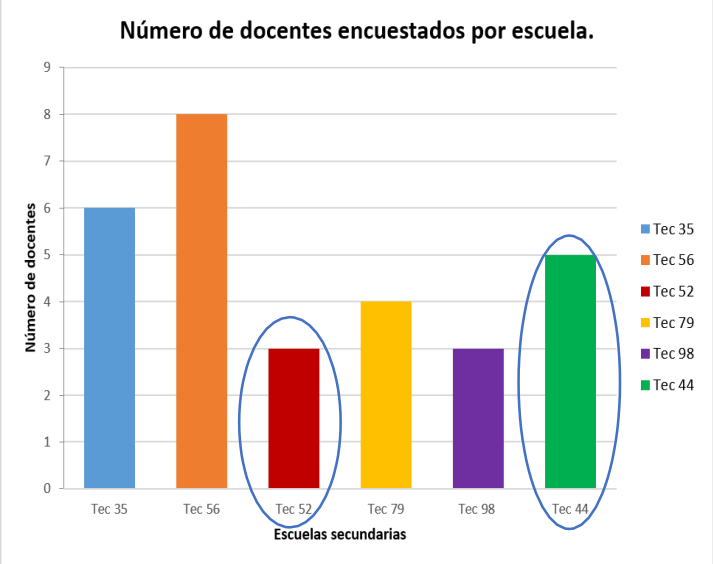
Nombre	
Escuela secundaria técnica en la que labora	EST N°_____
Edad	_____ Años
Perfil o grados académicos	_____
Titulado	Sí ( ) No ( )
Años de servicio en secundaria	_____
Años de servicio en secundarias técnicas	_____
Años de servicio como docente de español	_____
Tipo de nombramiento	Base ( ) Interino ( )
Grados que atiende	1° ( ) 2° ( ) 3° ( )
¿Es sindicalizado?	Sí ( ) No ( )
¿Cuál es su filiación sindical?	SNTE Sección 23 ( ) SNTE Sección 51 ( ) SETEPI ( ) SETEPID ( ) Otra ( )

Dónde se formó como docente	Universidad ( ) Normal ( ) Otro ( )

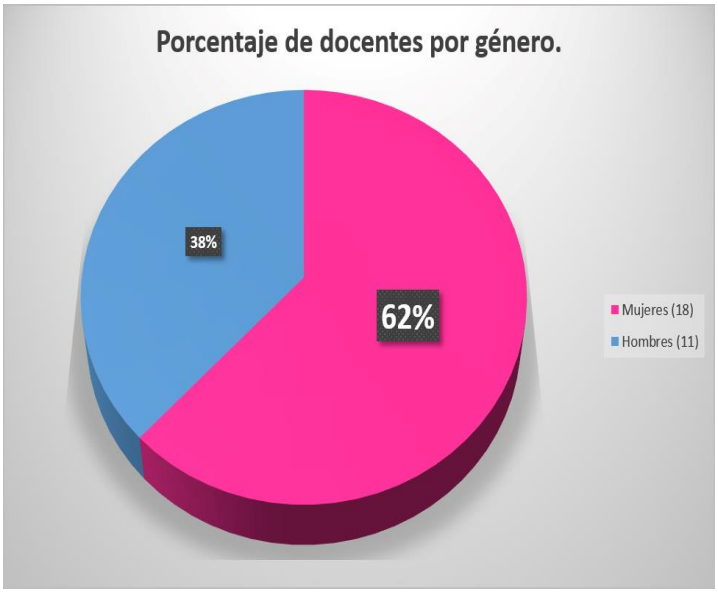
¿Sus padres son o fueron también maestros?	Sí ( ) No ( )
¿Cómo considera sus conocimientos sobre gramática española?	Excelentes ( ) Aceptables ( ) Limitados ( )
¿Cómo considera sus conocimientos sobre el programa 2011 de español?	Buenos ( ) Regulares ( ) Insuficientes ( )
¿Sabe Usted qué es un hipertexto?	Sí ( ) No ( )
¿Sabe Usted qué es un texto multimodal?	Sí ( ) No ( )
¿Cómo considera el contexto de su escuela? (social, económico, familiar, etc.)	Favorable ( ) Aceptable ( ) Desfavorable ( )
¿Cómo evalúa su nivel de integración de las TIC en sus clases?	Bueno ( ) Regular ( ) Insuficiente ( )
En términos generales, ¿Se siente a gusto enseñando español como lo viene haciendo hasta ahora?	Sí ( ) No ( )
Para Usted ¿qué es la literacidad?	
	Gracias por su colaboración. Atentamente: Mtro. José Gabriel Marín Zavala FECHA: _____

ANEXO 2

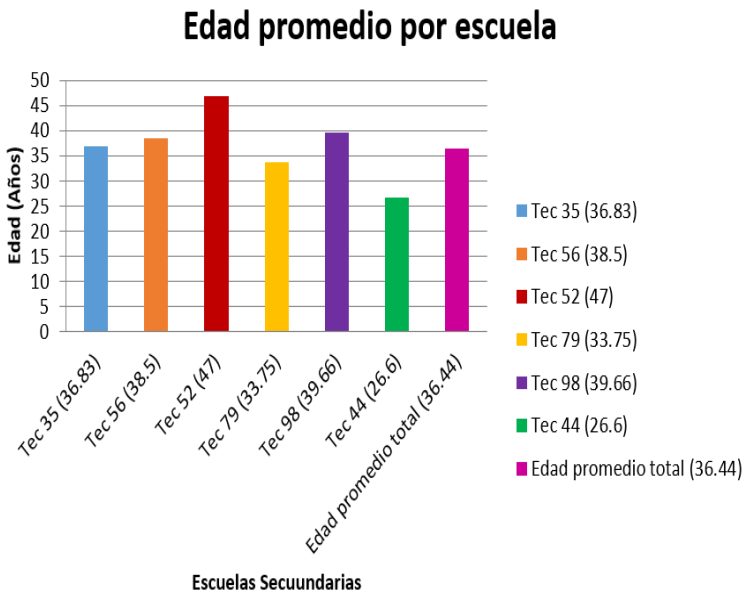
Resultados generales del Cuestionario inicial



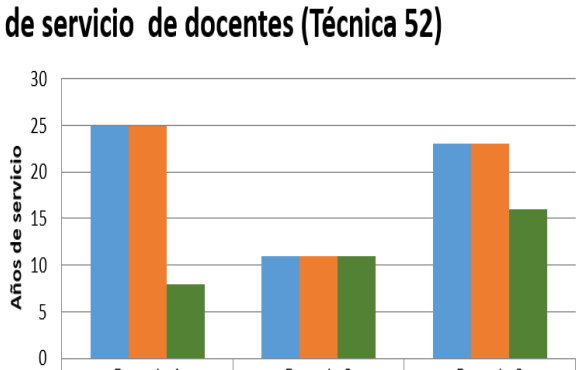
En la Gráfica queda claro que la Sec. Téc. No. 52 es una de las que cuenta con menos docentes de español aunque sus cargas laborales se acercan al tiempo completo, mientras que la Sec. Téc. No. 44 aunque hay más docentes ninguno tiene base y tampoco tiempo completo ya que acaban de incorporarse al trabajo por medio del examen de oposición.



Como puede verse en la Gráfica casi dos terceras partes de la planta docente de español en la zona 009 está constituida por mujeres. Esto se refleja en el estudio ya que cinco de los seis participantes son mujeres. Este aspecto es determinante cuando se analizan las prácticas desde el punto de vista de la construcción del habitus laboral de cada una de ellas. Por ejemplo, los niveles de compromiso son distintos así como los datos sobre responsabilidad en el ejercicio docente.

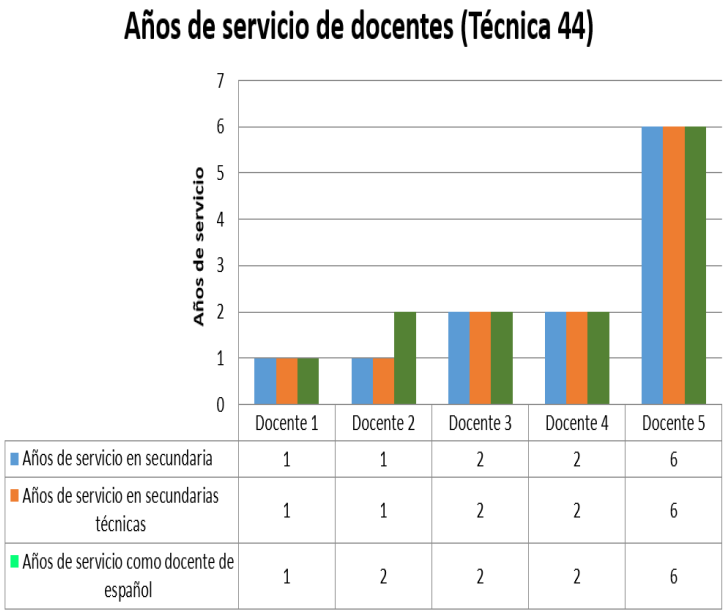


Para efectos de este estudio el promedio de edad es significativo ya que los participantes de la Esc. Sec. Téc. No. 52 promedian 47 años, de hecho es el promedio más alto de todos los docentes de la zona, mientras que los participantes de la Sec. Téc. No. 44 promedian menos de 27 años. El factor edad puede ser importante ya que los más jóvenes presentan características diferentes en relación con su forma de ingreso al servicio.



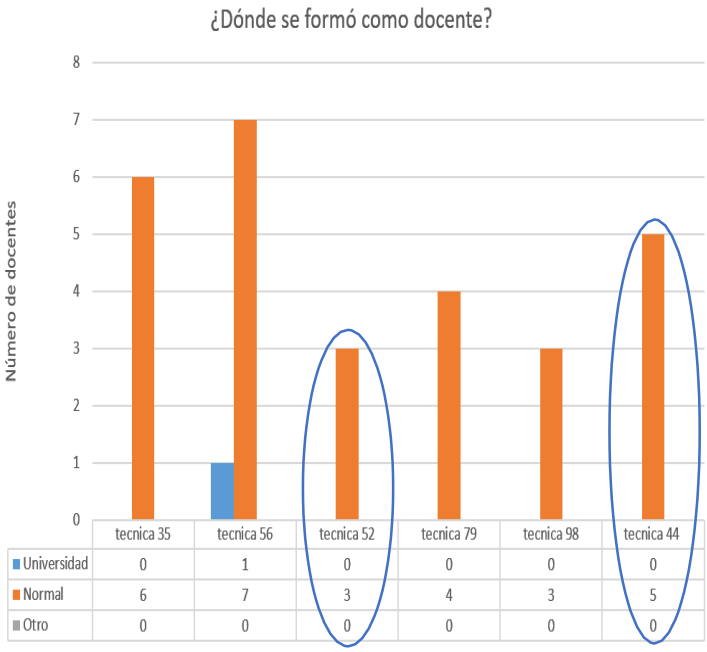
	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Años de servicio en secundaria	25	11	23
Años de servicio en secundarias técnicas	25	11	23
Años de servicio como docente de español	8	11	16

Como puede verse el promedio de años de servicio entre los participantes de la Sec. Téc. No. 52 es alto ya que se acercan a los 20 años. Asimismo, el promedio que tienen impartiendo la materia es de más de 11 años lo cual indica que al menos han experimentado dos procesos de reforma en 2006 y 2011.

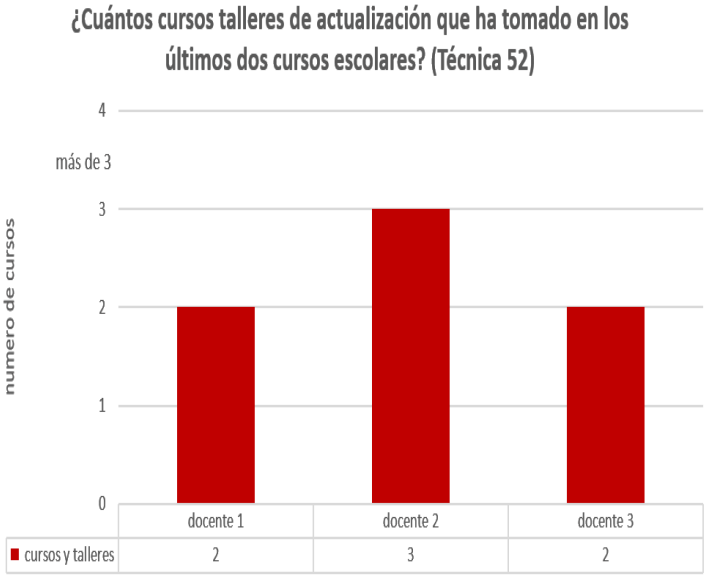


En la Gráfica se muestra que el promedio de años de servicio así como de años de docencia en secundaria no rebasa los tres años. En el caso del docente No. 5 éste no participó en el estudio por causas personales.

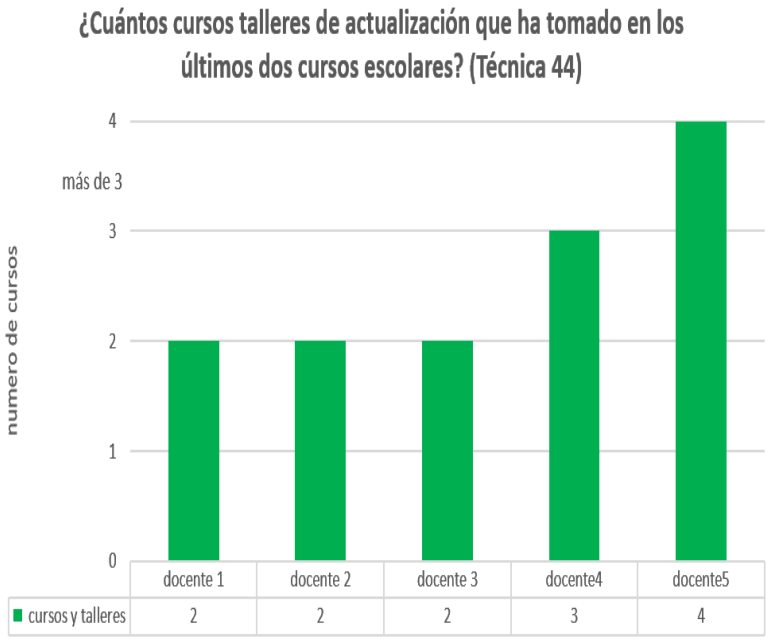
En el caso de los grados que atienden los participantes en el estudio se manifiesta una característica administrativa que permea en ambas instituciones: se relaciona con el hecho de que un docente atiende a todos los grupos de un mismo grado lo que en determinado momento ha llegado a traducirse en cierto nivel de desconocimiento curricular.



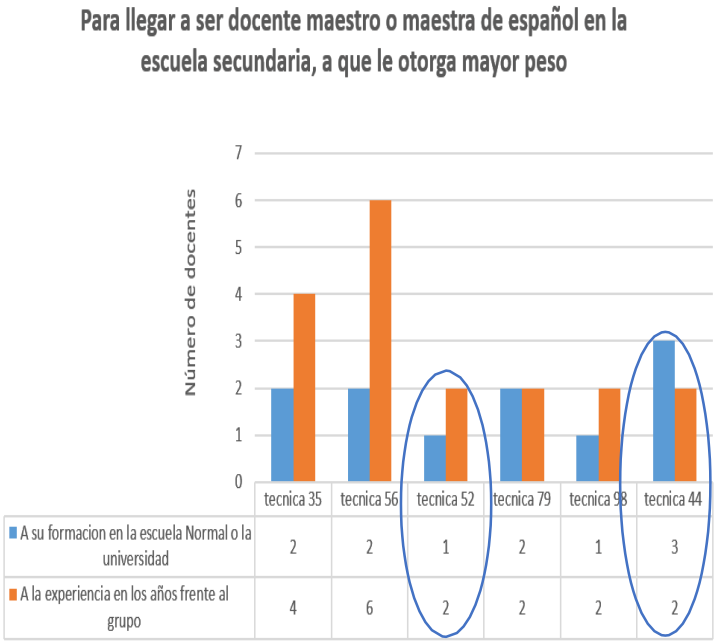
Todos los docentes que participaron en el estudio se formaron en una escuela de educación normal. Cinco de ellos en la Escuela Normal del Estado y uno más en la Normal Instituto Jaime Torres Bodet.



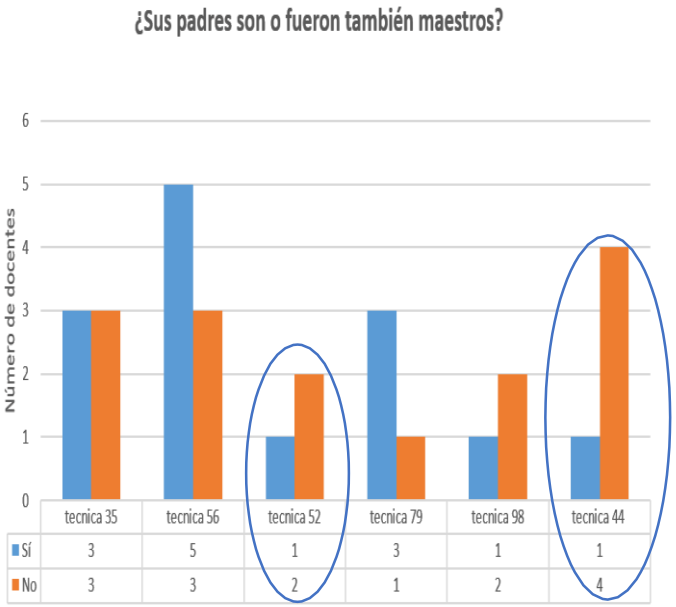
Como se muestra en la Gráfica los docentes de la Sec. Sec. Téc. No. 52 que participaron en este estudio han tomado al menos dos cursos de actualización en los últimos dos años.



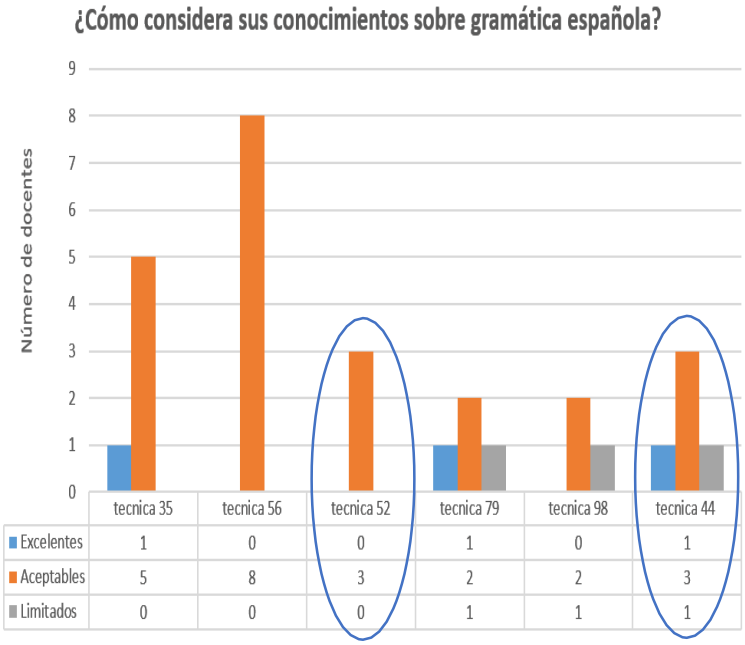
De igual manera en esta Gráfica se muestra que los docentes de la Sec. Sec. Téc. No. 44 han participado al menos en dos cursos de actualización en los últimos dos años, lo que significa un curso por cada año de servicio.



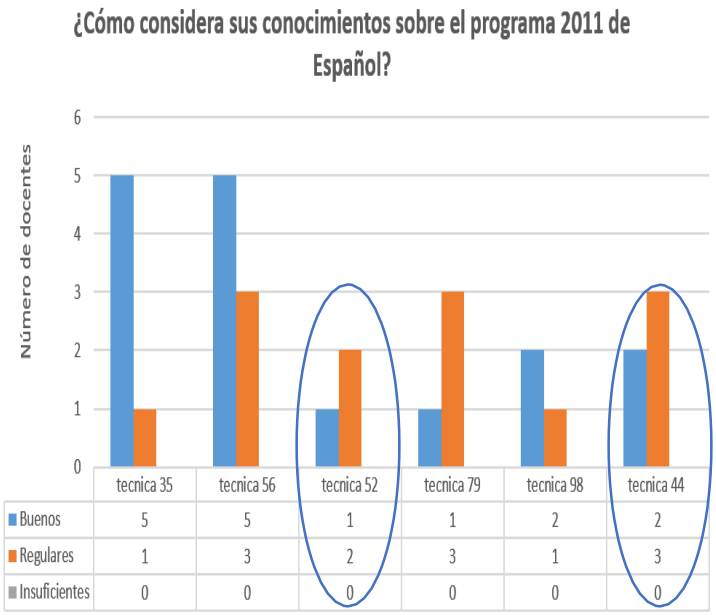
Con base en esta Gráfica podemos afirmar que los participantes de la Esc. Sec. Téc. No. 52 otorgan mayor importancia a la experiencia mientras que los participantes de la Esc. Sec. Téc. No. 44 se lo dan a su formación en la escuela Normal.



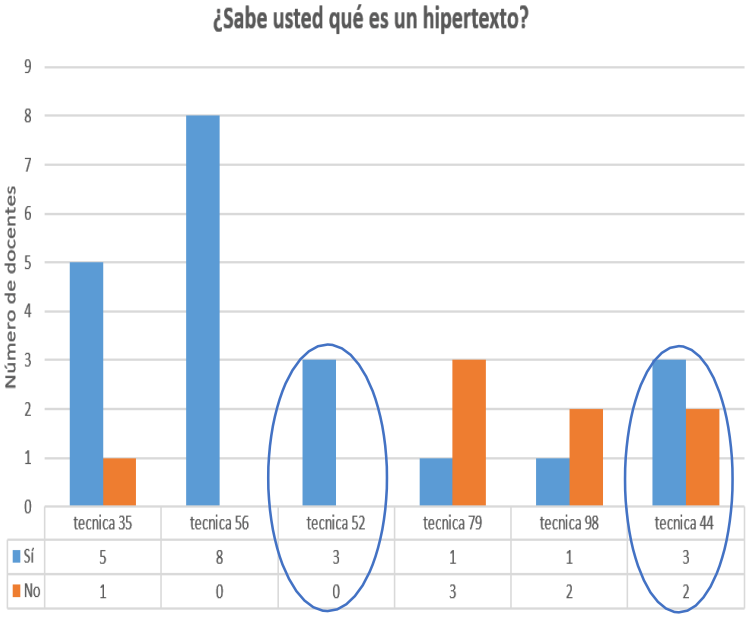
Al menos dos participantes en el estudio tienen padres que son o fueron maestros aunque las circunstancias de ingreso a la docencia fueron diferentes en cada uno de ellos.



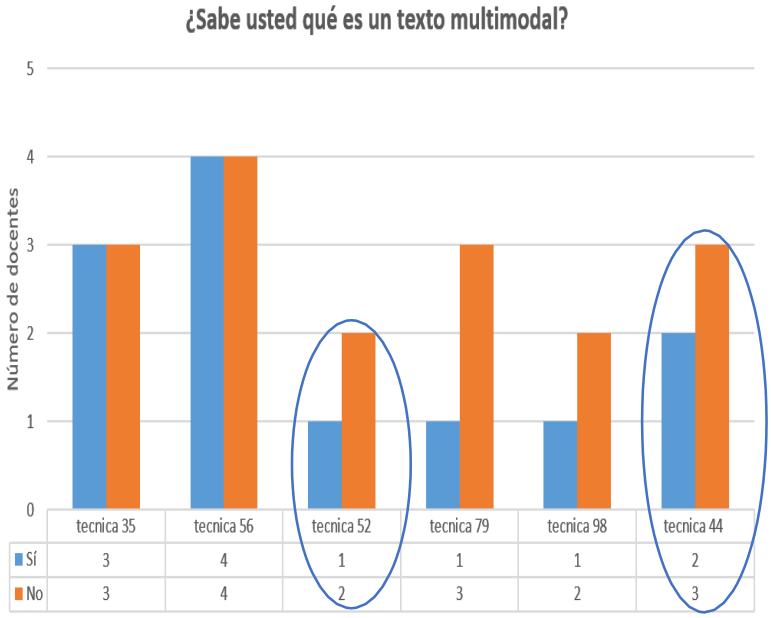
Los docentes participantes de ambas instituciones afirman que sus conocimientos sobre gramática española son aceptables.



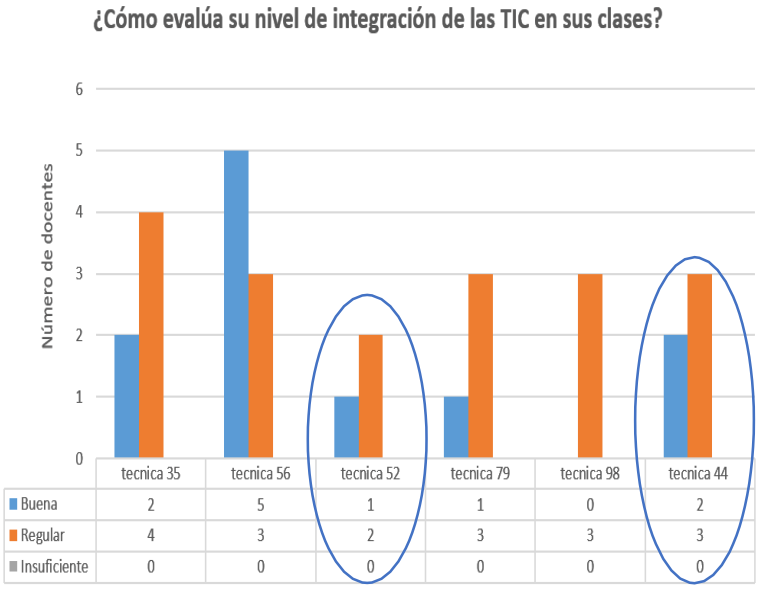
De igual forma los participantes en el estudio declaran que sus conocimientos sobre el programa de español vigente son regulares.



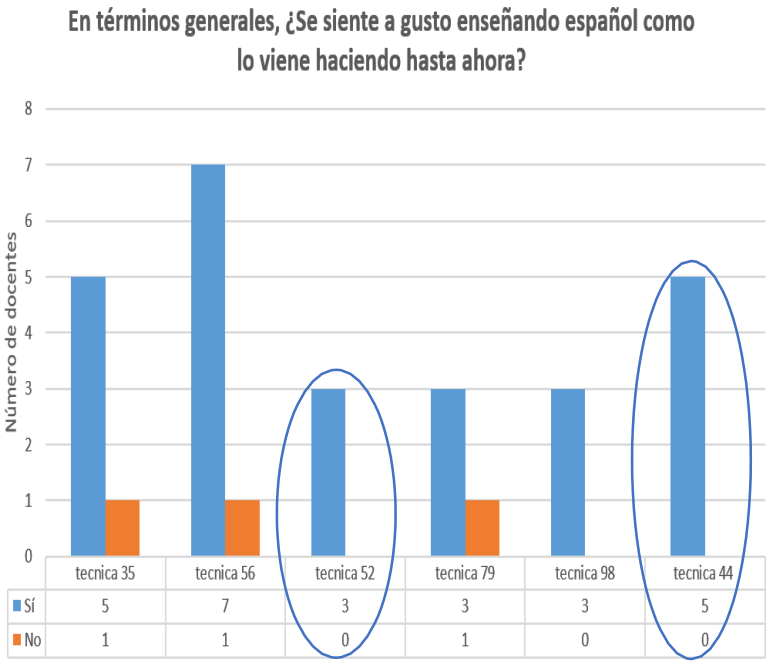
En relación con los nuevos formatos en los que se presenta la lectura todos los participantes de la Esc. Sec. Téc. No. 52 afirmaron que saben lo que es un hipertexto. Los tres participantes de la Esc. Sec. Téc. No. 44 lo afirmaron de igual manera. Los dos docentes que afirmaron no saber qué era un hipertexto no participaron en el estudio.



En cuanto al conocimiento de textos multimodales los participantes de ambas instituciones manifestaron confusión en relación con la multimodalidad e hipertextual.



La mayor parte de los participantes en el estudio declaran que su nivel de integración de las TIC en sus clases es regular, ninguno declaró que éste fuera insuficiente.



Todos los participantes en el estudio manifestaron sentirse a gusto enseñando español como lo vienen haciendo hasta ahora.

ANEXO 3

Carta de consentimiento informado

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Estimada Maestra:

Mi nombre es José Gabriel Marín Zavala. Soy docente en la Escuela Normal "Jaime Torres Bodet" y también estudiante del segundo año del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En este momento estoy desarrollando una investigación cuyo título es: ***Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación*** cuyo objetivo es *analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de español de educación secundaria pública de la ciudad de Puebla.*

Por tal motivo solicito su apoyo para participar en este estudio en tres acciones fundamentalmente:

a) La primera es permitiéndome observar durante una semana el desarrollo de su clase en alguno de sus grupos (el que usted me indique). La duración de dicho video será de 50 minutos (es decir, de una sesión de clase) y de igual manera, si desea terminarla o suspenderla podrá hacerlo en el momento que lo desee. Ambos durante los meses de enero y febrero de 2017.
b) La segunda es dándome la oportunidad de entrevistarle. Las preguntas estarán en relación de las actividades al frente de los grupos que atiende en la materia de español dentro de la escuela secundaria. Esta entrevista será grabada con el fin de poder analizar los datos y elaborar notas sobre los mismos. Su duración máxima será de dos horas y se llevará a efecto en el mes de enero de 2017 aclarando que, si así lo desea, podrá rechazar las preguntas que no quiera responder o bien suspenderla o darla por terminada en el momento que así lo desee.

Cabe señalar que ambas actividades son de tipo confidencial. Su identidad no será conocida y no se conservará registro de ella por lo que su nombre no aparecerá en ningún escrito, incluyendo los documentos o publicaciones que resulten de este estudio. Para ello utilizaremos un pseudónimo cuya designación será arbitraria. La participación en el estudio no implica en ningún momento daño alguno físico o mental. Tampoco representa para usted ningún tipo de riesgo o perjuicio de tipo sindical, laboral o institucional.

Es importante mencionar que al término de esta investigación usted tendrá acceso a los resultados de la misma en formato impreso. En caso de que requiera corroborar los datos aquí expuestos o hacer comentarios a sugerencias sobre el mismo, puede comunicarse con el Coordinador del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez (Calle Juan de Palafox y Mendoza N° 402 en horario vespertino de 16:00 a 20:00 horas.). Finalmente hago de su conocimiento que por esta colaboración no recibirá ningún beneficio material ni compensaciones económicas de ningún tipo.

Una vez enterado(a) de los anterior-- en caso de aceptar participar libremente en este estudio-- le será entregada una copia de este escrito y una hoja en la que usted acepta participar. Para cualquier duda o aclaración, mis datos personales son los siguientes. De antemano agradezco su colaboración y quedo a sus respetables órdenes.

Cordialmente:

Mtro. José Gabriel Marín Zavala

Matrícula Doctorado en Investigación e Innovación Educativa DIIE-BUAP: 215560125

Correo electrónico: gabrielmarinzavala@gmail.com

Tel Cel: 044 22 21 52 79 37

Puebla, Pue., 4 de noviembre de 2016

ANEXO 4

Acuerdo de
consentimiento informado

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La que suscribe, **Mtra. _____**, docente de español de la Escuela Secundaria Técnica N° 52 de la ciudad de Puebla, por este medio **ACEPTO PARTICIPAR** de manera anónima y voluntaria en la investigación ***Prácticas educativas de literacidad en la escuela secundaria: entre la tradición y la innovación***, cuyo objetivo es *analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de español de educación secundaria pública de la ciudad de Puebla,* dirigida por el Mtro. José Gabriel Marín Zavala. Al respecto

DECLARO

Que he sido informada tanto de los objetivos como de los procedimientos del mismo así como de la naturaleza de mi participación, mismos que consisten en la observación de mis clases durante una semana en el mes de enero y febrero de 2017, así como una entrevista grabada con duración máxima de dos horas durante el mes de enero de 2017.

Asimismo tengo conocimiento de que puedo suspender o terminar mi participación en este estudio al momento que lo desee y que la misma no implica para mí ningún daño alguno físico o mental y que tampoco representa riesgo o perjuicio de tipo sindical, laboral o institucional en mi contra. De igual manera acepto que fui enterada sobre la confidencialidad y el anonimato de la información que aporte en la entrevista así como del análisis de los videos y que los resultados me serán compartidos en formato impreso una vez que haya concluido la investigación.

Puebla, Pue., noviembre de 2016

Firma _____

ANEXO 5

Guía de entrevista

I. Trayectos Formativos y Laborales (TFL)

a) Formación

1. Características
   1) *¿Dónde se formó como maestro(a)?*
   2) *¿Qué deseaba ser cuando fuera adulto?*
   3) *¿Cuándo decidió ser maestro(a) de español?*
   4) *¿Sus padres son o fueron maestros?*
   5) *¿Recibió formación como maestro(a) de español?*
   6) *¿Se formó en la Universidad o en una escuela Normal?*

2. Fortalezas y Debilidades
   7) *¿Cuáles considera que fueron las fortalezas en su formación como docente?*
   8) *¿En qué aspectos considera que su formación pudo ser mejor?*
   9) *¿Qué recomendaciones haría para la institución que lo(a) formó como docente?*

b) Trayecto Laboral

3. Trayectoria Docente en secundaria
   10) *¿Cómo recuerda sus primeras experiencias como docente de secundaria?*
   11) *¿Desde cuándo es docente de nivel secundaria?*
   12) *¿Qué grupos atiende en secundaria?*
   13) *¿Qué aspectos se le dificultan más para enseñar español en la escuela secundaria?*
   14) *¿Qué considera que deben aprender los estudiantes de secundaria?*

4. Trayectoria Docente en español
   15) *¿Cómo recuerda sus primeras clases como maestro(a) de español en la secundaria?*
   16) *¿Cuántos años lleva enseñando español en secundaria?*
   17) *¿En qué considera que ha mejorado su desempeño como docente de español?*
   18) *¿Cómo considera que debe enseñarse hoy español en la escuela secundaria?*

II. Prácticas Educativas (PE)

c) Elementos Epistemológicos

5. Conocimientos de la disciplina
   19) *¿Cómo enseña lectura?*
   20) *¿Cómo enseña redacción?*
   21) *¿Cómo enseña expresión oral?*
   22) *¿Cómo enseña gramática española?*

6. Saberes sobre el currículum

23) ¿Cómo se trabaja español en la escuela secundaria?
24) ¿Cómo considera su nivel de conocimiento sobre el Programa de español 2011?
25) ¿Cómo entiende Usted los temas de reflexión dentro del Programa de español 2011?
26) ¿Qué elementos de la lingüística considera que se deben seguir enseñando en la secundaria?

7. Argumentación de ambos para el aprendizaje
   27) ¿Cómo retoma Usted el contexto del que provienen los estudiantes para enseñar español?
   28) ¿Qué le gustaría más un programa con más contenidos y menos profundidad o menos contenidos para darles mayor profundidad?
   29) ¿Para qué enseña español? ¿Qué utilidad tiene hoy enseñar español en la escuela secundaria?
   30) ¿Qué significa para usted enseñar español hoy en día en la escuela secundaria?

d) Aspectos Pragmáticos

8. Estrategias de Enseñanza
   31) ¿Cuáles son las principales estrategias que utiliza para enseñar español?
   32) ¿Cómo se caracteriza el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones de clase?
   33) ¿Cuáles son los principales artefactos de lectura utilizados en clase?
   34) ¿El docente presenta organizadores previos para la mejor comprensión de los contenidos?
   35) ¿El docente trabaja con ilustraciones?
   36) ¿El docente hace uso de redes semánticas y analogías?
   37) ¿Cuáles son las rutinas reiteradas de enseñanza?
   38) ¿Cuáles son las estrategias y los instrumentos que más utiliza para evaluar?

9. Actividades de Aprendizaje
   39) ¿Qué hacen los alumnos para aprender?
   40) ¿El estudiante elabora organizadores gráficos?
   41) ¿Qué tipos de lectura hacen?
   42) ¿Sobre qué soportes trabajan los estudiantes en clase?
   43) ¿Trabajan sobre la base de esquemas elaborados por ellos mismos?
   44) ¿Sobre qué soportes toman notas además de sus libretas?
   45) ¿Qué tipo de preguntas hacen los estudiantes?

e) Condiciones Relacionales

10. Transacciones directas docente-alumno
    46) ¿El docente busca educar integralmente al estudiante en lo académico y en lo socio-afectivo-social?
    47) ¿El docente promueve el desarrollo emocional del estudiante?
    48) El docente brinda ayuda y orientación a sus estudiantes?
    49) ¿Lo que el docente enseña ayuda al estudiante a comprender mejor su realidad y su entorno?
    50) ¿El docente ayuda al estudiante a formarse para la vida?
    51) ¿El docente promueve la paz, la solidaridad y el bienestar de sus estudiantes?
    52) ¿El docente promueve la atención a la diversidad y el respeto a los derechos de los demás?
    53) ¿El docente promueve el conocimiento de sí mismo de sus estudiantes?
    54) ¿El docente enseña a sus estudiantes a conocerse a sí mismos?

11. Transacciones mediadas por Tecnología
    55) Uso de páginas web.
    56) Uso de dispositivos móviles
    57) Les manda mensaje avisando algo
    58) Le mandan un mail con la tarea

59) Uso de plataformas
60) Cuando comentan algo en su Facebook o en su blog

III. Literacidad y Multiliteracidad (LNA)

f) Cambio de Modos

12. Nuevos lenguajes

61) ¿Lleva a efecto actividades de lectoescritura icónica?
62) ¿Cómo promueve la lectura de mapas?
63) ¿Realiza actividades para leer gráficos?
64) ¿Cómo ayuda a sus estudiantes a leer situaciones?
65) ¿Cómo ayuda a sus estudiantes a encontrar el significado oculto de los mensajes publicitarios?

g) Cambio de Medios

13. Nuevos soportes para la lectoescritura.

66) ¿Promueve la lectoescritura en pantalla?
67) ¿Cómo trabaja la lectoescritura de imágenes estáticas?
68) ¿Cómo trabaja la lectoescritura de imágenes en movimiento?
69) ¿Ayuda a sus estudiantes a "leer", identificar o trabajar con sonidos; por ejemplo en la expresión oral?
70) ¿De qué manera trabaja la lectoescritura iconográfica?