

# NUEVOS ESTUDIOS DE CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN COLOMBIA

---

NEW STUDIES OF WRITTEN CULTURE AND EDUCATION: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF LANGUAGE IN COLOMBIA

**Alfonso Vargas Franco (\*)**

*Universidad del Valle  
Colombia*

## Resumen

---

El propósito de este artículo es explorar, a partir de la revisión de algunos documentos de política curricular en la educación colombiana, la constitución del campo de la enseñanza del lenguaje en las dos últimas décadas del siglo XX. El análisis revela una primera aproximación centrada en el conductismo y la perspectiva de la gramática, que fue puesta en discusión luego por el enfoque cognitivo y por el discurso sobre las competencias, los cuales se apoyan en los desarrollos de las ciencias del lenguaje. El texto también aborda la emergencia de un nuevo paradigma sobre la lectura y la escritura contemporáneas denominado Nuevos Estudios de Cultura Escrita (New Literacy Studies), el cual desestabiliza los presupuestos que habían venido dominando la enseñanza del lenguaje en Colombia con una nueva epistemología sobre la cultura escrita contemporánea.

**Palabras clave:** Planificación de la educación; escritura; enseñanza de la lectura; enseñanza de la escritura; epistemología.

## Abstract

---

The purpose of this article is to explore, based on the review of some documents on curricular policy in Colombian education, the construction of the field of language teaching in the last two decades of the 20th century. The analysis of these texts reveals a first approach centered on behaviorism and the perspective of grammar, which was then put into discussion by the cognitive approach and the discourse on competences, which are supported by the developments of language sciences. The text also addresses the advent of a new paradigm on contemporary reading and writing called "Nuevos Estudios de Cultura Escrita" (New Literacy Studies), which questioned the foundations of the assumptions that had been dominating the teaching of language in Colombia with new epistemology on contemporary written culture.

---

**(\*) Autor para correspondencia:**

Alfonso Vargas Franco  
Universidad del Valle.  
Escuela de Ciencias del Lenguaje.  
Departamento de Lingüística y Filología.  
Calle 13 # 100-00, Cali, Colombia.  
Correo de contacto:  
alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

©2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.persepectivaeducacional.cl>

---

RECIBIDO: 20 de enero de 2018  
ACEPTADO: 3 de julio de 2018  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.757

**Keywords:** Education planning; writing; reading instruction; writing instruction; epistemology.

## 1. Introducción

Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (New Literacy Studies) constituyen un campo interdisciplinario que reúne un conjunto de trabajos que provienen de la lingüística, la historia, la antropología, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología sociocultural, la educación, la etnografía, el análisis del discurso, entre otras disciplinas fundacionales.

Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (en adelante, NECE) son un enfoque poco explorado en la comunidad educativa de nuestro país y en la universidad colombiana, razón por la cual se pretende en este artículo exponer algunos de sus fundamentos conceptuales. Consideramos que esta perspectiva teórica e investigativa puede ser de gran utilidad en la formación de docentes de lenguas y de áreas afines, sobre todo porque puede realizar algunos aportes significativos en la enseñanza del lenguaje y de la escritura.

La pregunta que nos proponemos ayudar a dilucidar en este artículo es si es posible hablar de una incidencia de los NECE en la enseñanza del lenguaje en la época contemporánea y, en particular, en el currículo colombiano del área de Lengua Castellana. Además, analizar si la irrupción de este enfoque podría contribuir en una cualificación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿Cómo interpelan, entonces, los NECE los estudios sobre la investigación en la enseñanza del lenguaje y el currículo colombiano alrededor de la lectura y la escritura?

Para desarrollar esta cuestión llevaremos a cabo una lectura arqueológica (Foucault, 2005; Maldonado, 2017) de una serie de documentos de política curricular en Colombia, en contrapunto con las teorías que soportan el campo de los nuevos estudios de literacidad, los cuales expondremos a lo largo del texto. Los documentos de política curricular constituyen referentes para indagar en los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación en diferentes niveles de la escolaridad (Pizarro & Espinoza, 2016).

Se tomarán como referentes cuatro documentos de definición de política curricular: Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998), Indicadores de logro curriculares (MEN, 1996), Estándares para la excelencia en Educación Preescolar, Básica y Media (MEN, 2002) y Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (MEN, 2006), con el propósito de analizar las concepciones sobre el lenguaje y la enseñanza de la lectura y escritura, definidas en términos fundamentalmente psicolingüísticos, y cómo estas se ven retadas por el nuevo

paradigma de los NECE. Es importante comentar que no se hará un análisis de contenido, es decir, no procederemos a realizar algún tipo de codificación de los discursos en unidades, sino que rastreamos la concepción de lenguaje, de cultura escrita y sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diálogo con los nuevos estudios sobre lo letrado.

En Colombia la enseñanza del lenguaje y de los procesos de lectura y escritura estuvo controlada por el conductismo y la visión prescriptiva de la gramática, pero desde finales del siglo XX, con los avances de las ciencias del lenguaje, se “desestabilizó” el régimen de enseñanza de la escritura (Maldonado, 2017). Los docentes en formación inicial necesitan realizar una lectura arqueológica de todos estos documentos para conocer cómo se han construido los campos disciplinares de la investigación y enseñanza del lenguaje.

A comienzos del siglo XXI se produce en nuestro país un punto de inflexión en la investigación sobre el lenguaje y la educación con la irrupción de un nuevo paradigma, el cual se fundamenta en la oposición a la aproximación psicológica dominante a la cultura escrita. La aproximación psicológica define la cultura escrita como un fenómeno “mental” o “cognitivo”, que concibe lo escrito en términos de un proceso mental. Como consecuencia de este presupuesto, se considera que la lectura y la escritura son actividades que las personas ejecutan dentro de sus cerebros.

Hay que tener presente que el cognitivismo jugó un papel muy importante en la constitución del campo de la investigación en la enseñanza del lenguaje, a comienzos de los años 80. Inspirado en los estudios de Cazden (1991), Mercer (1997), Edwards y Mercer (1994), Goodman (1986), Tolchinsky (1993) y Ferreiro y Teberosky (1989), este grupo de cognitivistas contribuyó a poner en discusión la gramática generativa transformacional y el estructuralismo lingüístico como fundamentos de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En Colombia el currículo del área de Lengua Castellana, tal como denominó el MEN el área de Lengua y Literatura, recibió el influjo de los trabajos de estos investigadores, así como de las ciencias del lenguaje, como la lingüística textual, el análisis del discurso, la semiótica, la sociolingüística y la psicolingüística, y se concretó en una serie de documentos producidos por el MEN, como lo son los ya mencionados Lengua Castellana. Lineamientos curriculares (1998), Indicadores de logro curriculares (1996), Estándares para la excelencia (2002) y Estándares básicos de competencias (2006). En estos documentos de política curricular se defendió la necesidad de superar los modelos de transmisión y memorización de la información, en favor de una pedagogía que ayudase a formar estudiantes que desarrollen procesos de comprensión de los conocimientos y su posterior utilización en diversos tipos de contextos. Dicho de otra manera,

aprender a hacer en contexto, bajo la premisa del concepto de competencias (Estándares básicos de competencias, 2006).

La educación y evaluación por competencias se instalaron en el discurso educativo colombiano (Bogoya, 1999), apoyadas en la pretensión de mejorar la calidad de la formación de los estudiantes como consecuencia de los pobres resultados obtenidos en las pruebas internacionales en áreas básicas como Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias (PISA y TIMSS). En el caso del área de Lengua Castellana, el cognitivismo no solo se convirtió a fines del siglo XX e inicios del XXI en la base de la evaluación por competencias (Pruebas Censales de Competencias)<sup>1</sup>, sino que también permeó el campo de la Alfabetización Académica (AA) en la educación superior (Maldonado, 2017).

En el caso de la lingüística, se pasó del énfasis en la competencia lingüística de los sujetos, definida como la capacidad de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, para actualizar el sistema de reglas abstractas de carácter universal que gobierna la facultad humana del lenguaje (Chomsky), al énfasis en la competencia comunicativa, a partir del trabajo fundacional de Hymes, *Acerca de la competencia comunicativa* (1996), comprendida esta como la capacidad de utilizar el lenguaje para interactuar con los demás en diversas situaciones y contextos.

En contraste con los documentos del MEN que hemos citado, el nuevo paradigma sobre lo letrado defiende que la cultura escrita es, en primer lugar, un fenómeno sociocultural más que un fenómeno mental, así como un logro social y cultural, centrado en prácticas sociales y culturales, que permea todas las actividades de la vida, y en escenarios tan diversos como el hogar, el trabajo y la escuela. Incluso, se emplea la metáfora ecológica para conceptualizar la literacidad como un área en la cual existe una estrecha interrelación entre la escritura como actividad humana y sus ambientes, porque influye y es influenciada por estos (Barton, 1994; Nichols, 2015). La cultura escrita, desde esta perspectiva, también se concibe como un agente de cambio y promoción de nuevas formas de activismo, resistencia y transformación social (Rowell & Pahl, 2015).

Así, la cultura escrita deviene en un objeto que puede ser estudiado en un amplio espectro de contextos y prácticas, no solo como un fenómeno cognitivo, sino también como un fenómeno social, cultural, histórico e institucional (Gee, 2015). En este sentido, puede afirmarse que los NECE constituyen una epistemología crítica sobre las prácticas letradas contemporáneas, la cual

---

<sup>1</sup> En los niveles de educación básica y media, concretamente en quinto y noveno grados e incluso en el tema de la evaluación para el ingreso a la educación superior (Pruebas SABER).

reconoce además que la literacidad crítica sirve para analizar, criticar, rediseñar y transformar las estructuras sociales que influyen en la vida de las personas (Rogers & O'Daniels, 2015).

## 1.2. Marco teórico

### 1.2.1. El giro social en la cultura escrita contemporánea y el giro lingüístico en las ciencias sociales

Varios autores a los que, en términos de la atribución del principio de autor de Foucault (2005), podríamos distinguir como pioneros de los NECE (Bloome & Green, 2015; Gee, 2015; Rowsell & Pahl, 2015), examinan las implicaciones de dos importantes cambios en el estudio de la cultura escrita. El primero de ellos es el giro social en el estudio sobre el lenguaje y lo letrado, y el segundo es la aplicación del giro lingüístico en las ciencias sociales. Estos investigadores coinciden en que las definiciones de lo letrado varían ampliamente y los historiadores, sociólogos, antropólogos y estudiosos de otras disciplinas afines han mostrado que la interpretación de textos es un asunto cultural, social, político e incluso teológico, cuyo interés ha ido creciendo intensamente. Sin embargo, en las instituciones educativas contemporáneas en los Estados Unidos, Europa y las regiones que se desarrollan bajo su influencia política y cultural, la lectura y la escritura han sido definidas, en forma avasalladora, como un conjunto de procesos y habilidades cognitivas.

Estas definiciones de la cultura escrita han sido impuestas por el Estado y se transmiten a través de los currículos educativos, los programas y los sistemas de evaluación. Gee (2015) y Bloome y Green (2015) sostienen que la investigación sobre lo letrado, especialmente en el ámbito escolar, se ha enfocado, en forma abrumadora, en la identificación de los procesos psicológicos dentro de la mente del individuo que lee y escribe. Se trata de una visión hegemónica que se impone a través de los medios, la educación y la cultura popular.

Por otro lado, es necesario examinar también los retos que implican los NECE en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno de alto riesgo y totalmente interconectado como la sociedad global en el siglo XXI (Gee, 2017). Este enfoque del giro social en el estudio sobre lo letrado se estructura alrededor de algunos presupuestos básicos:

- El lenguaje no es solo un sistema abstracto e ideal.
- El lenguaje no es solo un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos localizados en la mente de las personas.

Al contrario, en el paradigma de los NECE:

- El lenguaje (hablado, escrito y multimodal) es esencialmente social y situado en las interacciones entre las personas.
- El lenguaje está regulado por prácticas y eventos sociales.
- Las prácticas de lectura y escritura no pueden ser separadas de lo que las personas hacen; cómo, cuándo y dónde lo hacen; bajo qué condiciones y con quiénes están interactuando.

Por su parte, Street (1984, 1993, 1995) y Heath y Street (2008) establecen una importante distinción entre dos modelos para definir la cultura escrita. Se trata del modelo autónomo (autonomous model) y el modelo ideológico (ideological model). El modelo autónomo de lo letrado se fundamenta en la presuposición de que la cultura escrita es en sí misma autónoma, y podría tener efectos sobre otras prácticas cognitivas y sociales. Desde las teorías críticas sobre el poder, este constructo sobre la lectura y la escritura oculta los condicionamientos culturales e ideológicos y presenta lo escrito como neutral y universal.

Al contrario, el modelo ideológico de la lectura y la escritura proporciona una visión culturalmente sensible de las prácticas letradas y defiende que estas varían de un contexto a otro. Por esta razón, docentes e investigadores han concluido que muchas prácticas y programas basados en el modelo autónomo no son ni apropiados ni eficaces. Los diversos usos del lenguaje, las necesidades sociales y las realidades culturales o contextos donde ocurren las prácticas y los eventos letrados se ajustan mucho mejor dentro del modelo ideológico.

### 1.2.2. La terminología sobre el concepto de literacidad

En un artículo previo, Vargas (2011) había empleado de manera prolija el término *literacidad* para traducir del inglés la palabra *literacy*. La traducción más ajustada del término en español sería alfabetización. Sin embargo, como plantea Cassany (2006), *alfabetización* está demasiado vinculada al alfabeto y transmite una concepción instrumental de la lectura y la escritura. Además, se asocia con la escolarización, lo cual restringe mucho su campo semántico. Por otra parte, arrastra con las connotaciones negativas que tienen palabras como *analfabeto* o *analfabetismo*, *analfabetismo funcional*, *iletrado*, *ignorante*, *inculto*, etc.

Cassany (2006) defendió entonces el término *literacidad* porque evitaba estos problemas. Es, a su juicio, más transparente, neutro y equivalente a las acepciones en otras lenguas. Está muy ligado, además, a palabras como *literato*, *literal* o *literario* y se puede usar en plural (*literacidades*) para designar la diversidad, y en expresiones como *biliteracidad* (leer y escribir en dos idiomas) o *multiliteracidad* (en varios).

Sin embargo, el concepto no tiene un equivalente en español y se torna demasiado dependiente del inglés. Si bien el constructo puede resultar flexible para evidenciar el fenómeno de los múltiples alfabetismos que exige la sociedad contemporánea (*multiliteracidades*), en este artículo lo traduciremos como *cultura escrita contemporánea* o *lectura y escritura contemporáneas*, porque a nuestro juicio refleja el cambio epistemológico que supone su descripción y análisis.

Para la traducción al español del nombre *New Literacy Studies (NEL)* consideramos que la versión más apropiada sería *Nuevos Estudios de Cultura Escrita*, una denominación que ha venido ganando fuerza en la literatura sobre el tema, aunque aún se sigue utilizando el concepto *Nuevos Estudios de Literacidad* por influyentes investigadores en Hispanoamérica como Cassany (2006) y Zavala (2009).

### 1.2.3. Prácticas letradas, eventos letrados y comunidad de práctica

De acuerdo con Barton (1994), la alfabetización es una actividad social que puede ser mejor descrita y analizada en términos de las prácticas letradas, las cuales a su vez se apoyan en eventos letrados específicos. Por su parte, para Kalman (2004), la práctica se refiere más a las formas de participación de las personas en actividades socialmente valoradas, que a un uso utilitario de la lengua escrita para obtener objetivos concretos (diligenciar formularios, escribir cartas oficiales, redactar notas, etc.).

La primera unidad básica es el *evento*. Con esta noción se alude a las innumerables oportunidades en la vida diaria en las que la palabra escrita tiene un rol. Esto es lo que Barton (1994) denomina *eventos letrados (literacy events)*. Plantear el problema en términos de los eventos letrados es necesario para describir cómo las personas usan la cultura escrita en sus vidas cotidianas.

El término es amplio, especialmente dentro de la educación, cuando el propósito específico es el aprendizaje, pero muchos eventos letrados no son solo esto. En la vida diaria las personas participan de un amplio número de eventos letrados: leer un periódico, organizar una lista de objetos para comprar en un supermercado, enviar un mensaje de texto, etc. Aquí se encuentran tres eventos letrados diferentes.

También un evento letrado puede definirse como un diálogo alrededor de un fragmento o pieza de escritura, o los eventos letrados como aquellos en los cuales la escritura desempeña un rol integral (Heath, 1983).

Para Barton (1994) existen modelos comunes a la hora de utilizar la lectura y la escritura en una situación particular. Las personas llevan su conocimiento a algún tipo de actividad. Las maneras de usar la cultura escrita pueden ser transportadas por los sujetos de una situación particular a una situación similar. Las *prácticas letradas* se conciben, entonces, como prácticas sociales asociadas con la palabra escrita. Como afirma Kalman (2004), el concepto de prácticas de la lengua escrita implica los usos sociales de la lectura y la escritura (las destrezas, las tecnologías y conocimientos requeridos para leer y escribir con sentido), pero también las concepciones que los sujetos tienen de estas.

Como seres humanos participamos en diferentes tipos de iniciativas e interactuamos con otras personas y con el mundo, afinando nuestras relaciones con los demás y con el mundo, buscando una interacción armónica. En otras palabras, aprendemos en estas interacciones. La noción de *práctica* alude a la actividad compartida con otros para lograr determinados fines, en este caso, los del aprendizaje. Así, este constructo significa hacer, pero no un hacer descontextualizado. Esto quiere decir que este hacer se inscribe en un contexto social e histórico que da la estructura y el significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 1998).

El concepto de *comunidad de práctica* ha ocupado también un lugar importante en la investigación sobre lo letrado. La teoría de la cultura escrita como una práctica social se articula con las investigaciones de los NECE que evidencian que las prácticas letradas varían en diferentes comunidades, en diferentes dominios y con diferentes tecnologías (Muller, Janks & Stiles, 2015).

En síntesis, los eventos letrados son actividades particulares en las que lo letrado cumple un rol; estas podrían ser actividades recurrentes. Por su parte, las prácticas letradas son modos o medios culturales de utilización de la cultura escrita para los cuales las personas se apoyan en eventos letrados. Así, cuando dos hombres discuten en un bar el contenido de una noticia en internet o un par de mujeres redactan una carta de protesta para un diario, denunciando los excesivos aumentos en las tarifas de los servicios públicos, lo que ponen en escena es un qué, dónde y cuándo, asociados con formas de hablar y formas de escribir. Todas estas personas están haciendo uso de sus prácticas letradas.

Por su parte, la investigación etnográfica ha demostrado que existen marcadas diferencias en el uso de la lectura y la escritura, dependiendo de si estas son empleadas dentro del contexto escolar o fuera del mismo, de si se trata de prácticas académicas o prácticas vernáculas, o de los propósitos de los sujetos, de la identidad e ideologías de las personas, que las orientan hacia la comprensión y la composición escrita, a la diversidad de textos, a la hibridación de los mismos, a lo digital y la multimodalidad, etc. Como consecuencia de la diseminación de esta gran variedad



de discursos digitales y multimodales, ha surgido una nueva disciplina dentro de la etnografía, la cual se ocupa de investigar en profundidad estos nuevos géneros discursivos digitales y las nuevas formas de lenguaje en línea (Androutsopoulos, 2018; Hine, 2015).

#### 1.2.4. Discursos digitales y multimodalidad

Vargas (2015, 2016) argumenta que la vida contemporánea, mediada por las tecnologías digitales, tiene un impacto profundo sobre el lenguaje y las prácticas de comunicación. La tecnología es un asunto central dentro de las transformaciones de lo letrado. La vida en línea desestabiliza muchos de los conceptos que habían definido los estudios sobre el lenguaje. Cualquier persona hoy puede asumir el rol de autor en un blog, en una wiki, en una red social y con unos cuantos clics conectarse con una audiencia global.

Así mismo, cuando se hace alusión al discurso escrito u oral, ya no son claras sus fronteras, y las prácticas de lectura y escritura están experimentando cambios profundos por la acción de los discursos digitales y las redes sociales. Así, el abanico de posibilidades de estudio del discurso se expande para incluir la selección del lenguaje, el discurso y la identidad digitales y sus implicaciones para el aprendizaje en la vida y en la escuela (Cover, 2016; Erstad, 2013), la toma de posición, las relaciones multimodales entre lenguaje e imagen y también los discursos sobre el lenguaje y el aprendizaje, que son objetos susceptibles de ser descritos y analizados con la ayuda de la etnografía, a tal punto que se habla hoy de una línea de investigación que se conoce con el nombre de *etnografía para internet* (Hine, 2015) y de *etnografía multimodal* (Hackett, 2015).

Las investigaciones de los NECE también analizan una variedad de discursos digitales, explorando por qué el lenguaje es importante en diferentes espacios y cómo en estos escenarios la escritura tiene diferentes soportes. Así, surgen nuevos objetos de investigación tales como los videojuegos; las redes sociales como Facebook, Twitter y la mensajería instantánea (WhatsApp); instrumentos como el *discurso mediado por computador* (ADMO), el cual se ocupa del estudio del lenguaje de sitios web y foros de discusión; la escritura en teléfonos móviles o *texting*; el blogueo o microblogs, tales como Twitter; los diccionarios en línea y enciclopedias como Wikipedia; motores de búsqueda como Google y plataformas como Youtube, etc.

En definitiva, existe un profundo cambio epistemológico en la cultura escrita contemporánea determinado por la pérdida de la larga hegemonía de la escritura y el paso hacia un mayor predominio de la imagen, así como del paso del rol dominante del libro al auge de la pantalla como medio. Para Kress (2003, 2010) y Lankshear y Knobel (2010) se trata de profundos cambios epistemológicos y ontológicos en la cultura escrita.

Por su parte, Kress y Van Leeuwen (2001) definen la *multimodalidad* como el uso de varios formatos semióticos en el diseño de un artefacto o producto verbal. El punto de partida para entender la multimodalidad es extender la interpretación del lenguaje y sus significados a un amplio rango de recursos semióticos de representación y de comunicación para la construcción de significado en la cultura contemporánea, tales como imagen, escritura, gestualidad, la mirada, el habla y las posturas del cuerpo como la cinesia y la proxemia (Jewitt, 2011).

Para Jewitt (2011), la multimodalidad parte del supuesto de que todos los modos de significación, tales como el habla y la escritura, son la manifestación de recursos semióticos (un recurso semiótico se define como los recursos en los cuales las personas se apoyan en momentos y lugares específicos para representar eventos y relaciones).

El giro hacia lo multimodal o, dicho de otra manera, los análisis sobre el carácter multimodal de la comunicación, textos y los medios de comunicación, están adquiriendo un lugar relevante como objeto de investigación para una variedad de disciplinas como la antropología, la educación, el diseño, la lingüística, los estudios sobre los medios y la cultura, musicología, sociología, etc.

#### **1.2.5. La etnografía y los estudios sobre lo letrado**

Por otra parte, los NECE destacan el papel central de la perspectiva etnográfica para estudiar no solo el lenguaje, sino unidades seleccionadas de la lectura y la escritura (evento letrado, práctica letrada o comunidad de práctica). La etnografía también se complementa con otros enfoques teóricos como el análisis del discurso para ayudar a indagar en las prácticas letradas académicas y vernáculas.

En este sentido, el análisis etnográfico resulta útil para realizar una cuidadosa delineación de los contextos de valoración y uso de las prácticas letradas “dominantes” y “no dominantes”, así como los usos vernáculos y estandarizados del discurso escrito, los cuales comienzan a ocupar un lugar muy importante en la tarea de los etnógrafos (Heath & Street, 2008).

Esto significa que los etnógrafos deben ser capaces de extraer de las notas de campo y de las entrevistas en profundidad el quién, cuándo, dónde y cómo se manifiestan las prácticas letradas tanto como las ideas, sentimientos y valores que expresan los sujetos y las instituciones que representan.

Otra de las direcciones más importantes que han tomado los estudios etnográficos sobre la cultura escrita contemporánea son las prácticas letradas en la universidad. La disciplina de las *Academic Literacies* (que en nuestra opinión deberían denominarse *Nuevos Estudios de Escritura*

*Académica*) considera la escritura del estudiante como práctica social, y sostiene que la lectura y la escritura son prácticas sociales que varían con el contexto, la cultura y el género. Así, los procesos de letrados de las disciplinas académicas son vistos como una variedad de prácticas relacionadas con diferentes comunidades, las cuales ponen en discusión el modelo o discurso dominante del “déficit”.

Más que participar en los debates sobre la “buena” o la “mala” escritura, la etnografía examina la escritura en contextos académicos, tales como los cursos universitarios de composición, y bajo presupuestos de epistemología.

Finalmente, es importante comprender la importancia de la perspectiva etnográfica para estudiar las unidades de análisis propias de la perspectiva social y cultural de la lectura y la escritura como las de evento letrado, práctica letrada o comunidad de práctica.

### **1.2.6. Epistemología crítica de los NECE**

Una de las dimensiones más importantes de los NECE es su carácter contrahegemónico. Como consecuencia del enfoque social de la cultura escrita, la lectura y la escritura se posicionan con instituciones sociales y relaciones de poder que las sostienen y legitiman. La educación en general, y la universidad en particular, constituyen tipos de institución en donde se producen actividades específicas con el discurso escrito, mediadas por relaciones de poder. En este sentido, es importante señalar que la alfabetización académica es una práctica dominante, pero es solo una entre diversos tipos de alfabetización (electrónicas, vernáculos, familiares, escolares, etc.) que desarrollan los individuos en diferentes comunidades. Así, la cultura escrita contemporánea deviene en un objeto de estudio más diverso y complejo. Las instituciones de formación docente a nivel superior deberían ocuparse de estudiar este paradigma en los currículos de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Los investigadores de los NECE parten de la conceptualización de la lectura y la escritura, no solo en términos de habilidades y competencias, sino como una parte integral de eventos y prácticas sociales.

Muchos de los investigadores de los NECE, entre estos Gee (2000), declaran que todos estos movimientos son intrínsecamente “progresistas” desde el punto de vista político. En otras palabras, el enfoque sobre lo social podría desenmascarar el funcionamiento de la jerarquía, el poder y la injusticia social y, al mismo tiempo, crear más humanidad e instituciones (la escuela, la universidad), así como comunidades menos elitistas e individualistas. Así mismo, estos investigadores están trabajando en oposición al aprovechamiento fetichista del capitalismo y a favor de buscar el significado de lo humano y sus instituciones en un muy amplio contexto histórico, social, cultural y político, más que la lógica de los mercados, las ganancias y el consumo.

De acuerdo con los NECE, uno de los mejores caminos para que los estudiantes especialmente (y cualquier persona) incrementen su comprensión de la lectura y la escritura, es reflexionar sobre sus propias prácticas y las actividades de la vida diaria que giran alrededor de eventos letrados. Por ejemplo, Barton (2000) propone explorar los nexos entre enseñanza e investigación, así como entre la educación y la vida diaria, examinando cómo el proceso de investigación puede ser una herramienta de formación pedagógica, así como los sentidos en los cuales los estudios en profundidad de muchas áreas de la vida proporcionan evidencias de la naturaleza situada de la cultura escrita.

## 2. Discusión

Examinaremos algunas implicaciones de los NECE para la enseñanza del lenguaje en Colombia, la formación inicial docente en esta área y las transformaciones del currículo de Lengua Castellana en Colombia (según la denominación del MEN), destacando algunos elementos para el debate.

Una revisión de los documentos de política curricular en el área de Lenguaje (*Estándares básicos de competencias*, 2006; *Estándares para la excelencia*, 2002; *Indicadores de logro curriculares*, 1996; *Lineamientos curriculares*, 1998), los cuales se inscriben en el propósito del mejoramiento de la calidad de la educación como requisito para la internacionalización de la economía colombiana, permite reconocer avances significativos en relación con la construcción de un marco de referencia sobre las concepciones del lenguaje, comunicación y significación, y la pedagogía del español como lengua materna.

En la década de los ochenta se adoptó el *enfoque semántico-comunicativo* como un modelo para la enseñanza de la lengua materna como una política curricular en Colombia. Este enfoque constituyó una reacción contra los enfoques centrados en el conocimiento de los aspectos formales de la lengua, que se derivaron de la entronización de la gramática como el objeto de estudio y el modelo de enseñanza del lenguaje. Se reconoció que el predominio del *enfoque lingüístico* no contribuyó a una mejor comprensión de los diferentes niveles de uso de la lengua debido al peso del modelo estructuralista y los enfoques chomskianos sobre la estructura profunda de la gramática, lo cual tuvo como consecuencia que las prácticas de enseñanza del lenguaje fuesen descontextualizadas, mecánicas y rutinarias. Estas disciplinas y, más específicamente, sus desarrollos didácticos en el aula, tampoco contribuyeron a la formación de lectores y escritores analíticos, autónomos y críticos.

El enfoque semántico-comunicativo fue un poco más allá de la descripción de los niveles formales de la lengua para centrarse en los actos de significado y en la función comunicativa del lenguaje.

Retomó aportes de la psicología cognitiva de Piaget y de la teoría de los actos de habla de Searle, de la semántica de Chafe y de Schaff, así como de la semiótica para plantear que el lenguaje es el instrumento de la significación y que las finalidades de la utilización del lenguaje son la cognición, la interacción y la recreación estética del sentido del mundo.

En definitiva, el enfoque semántico-comunicativo defendió una enseñanza del español no solo como instrumento de la función estética, sino también como instrumento de los procesos de conocimiento e interacción (Baena, 1996). La significación es el proceso de producción del sentido y de transformación de la experiencia humana de la realidad en sentido (Baena, 1989). Esto representó un avance importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque reconoció, no solo la relevancia de la díada comunicación-significación y significación-comunicación, así como la variedad de actos de habla en los cuales participan los sujetos en la vida diaria, sino también su papel como instrumento de construcción del conocimiento.

Sin embargo, como lo admitió en su momento Baena (1987), el enfoque semántico-comunicativo no logró trascender como marco conceptual en el diseño curricular del Ministerio ni en los programas del área de español ni en los libros de texto. A pesar de esto, debe entenderse como un primer intento de dotar el diseño curricular del área de español con una visión más coherente y sistemática para contribuir en las transformaciones de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

Por su parte, los *Lineamientos curriculares* (1998) proponen superar el enfoque semántico-comunicativo, lo que no significó invalidar la propuesta, sino complementarla con los aportes de otras disciplinas y estudios de nuevas ciencias del lenguaje como la semiótica, la pragmática, la lingüística del texto y los trabajos sobre la cognición, entre otros campos de investigación que tienen por objeto de estudio el lenguaje.

A diferencia del enfoque semántico-comunicativo, que también se ocupó de la significación, y el cual sostiene que una de las funciones más importantes del lenguaje es la de ser instrumento de la significación, la propuesta curricular del MEN señala que “la construcción de la significación a través de múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (*Lineamientos curriculares*, 1998, p. 46).

La adopción de un currículo centrado en procesos y competencias, así como el trabajo por proyectos, constituyeron una novedad significativa para el desarrollo del área de Lengua Castellana. También la incorporación de los desarrollos de disciplinas como la pragmática y la lingüística textual fueron útiles para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a través del fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, pero

aún más, contribuyeron a mostrar la complejidad del texto escrito y del acto de leer, que va más allá de la simple decodificación.

Por su parte, la didáctica de la literatura, a través del diálogo de textos, representó una ruptura epistemológica frente a un currículo tradicional centrado en una visión historiográfica de la literatura, la cual no contribuyó a la formación de lectores en nuestro país.

Sin embargo, los *Lineamientos curriculares* (1998) desarrollaron una aproximación a la cultura escrita, fundamentada principalmente en un enfoque cognitivo que deja de lado, como hemos expuesto, una mayor profundización de los aspectos sociales y culturales de la lectura y la escritura contemporánea, los cuales se tornan más relevantes para describir y analizar las transformaciones del lenguaje contemporáneo, como consecuencia de la diseminación de internet.

Finalmente, podríamos afirmar que el documento *Estándares básicos de competencias* (2006) constituyó la punta de lanza del cognitivismo en la educación colombiana. Los presupuestos teóricos de los estándares básicos de competencias influyeron, no solo en el diseño curricular del área de Lengua Castellana (según la denominación del MEN), sino también en todo el sistema de evaluación de la calidad de la educación.

### 3. Conclusiones

#### 3.1. Lo real, lo posible y necesario en relación con los cambios que requiere el currículo de lengua castellana en Colombia a la luz de los NECE

En definitiva, es necesario reconocer los logros que en materia de diseño curricular, en el área de Lengua Castellana, se han venido desarrollando en Colombia desde el *Marco General de la Propuesta Curricular* de 1989, pasando por el enfoque semántico-comunicativo hasta los *Lineamientos curriculares* de 1998, que defendieron el modelo centrado en la construcción de la significación, a través de múltiples sistemas simbólicos, y luego los *Estándares básicos de competencias* (2006), en el cual se adoptó el modelo de la evaluación por competencias. Sin embargo, son varios los factores que deben tenerse en cuenta para ajustar el diseño curricular del Lengua Castellana, considerando los desarrollos teóricos e investigativos del paradigma de los NECE.

Exponemos a continuación algunos de los cambios que ha experimentado la cultura escrita con el propósito de analizar sus implicaciones para introducir cambios en materia curricular en el área de Lengua Castellana. En otras palabras, consideramos que estas transformaciones

requieren modos de enseñar a leer y escribir más diversos y complejos, acordes con el giro cada vez más social de lo letrado:

1. Han transcurrido ya 18 años desde la última publicación de los *Lineamientos curriculares* (1996) y 12 desde la de los *Estándares básicos de competencias* (2006).
2. El desarrollo y la expansión de las tecnologías digitales han tenido un impacto significativo sobre el lenguaje y la cultura escrita contemporánea, fracturando las fronteras de la escuela. Lo que se aprende fuera de la escuela está socavando el papel privilegiado que tuvo hasta finales del siglo XX esta institución, como medio fundamental de transmisión y construcción de saberes.
3. El lenguaje es cada vez más multimodal. La preeminencia de la escritura se ha visto desplazada por nuevos formatos textuales que combinan imagen, audio, video, fotografía, etc.
4. La lectura se ha diversificado y se ha tornado al mismo tiempo más compleja. La gran cantidad de información que circula en los medios, internet y las redes sociales constituye un desafío cognitivo, social y cultural para las nuevas generaciones de estudiantes.
5. El canon literario de Occidente también se ha visto descentrado o desconfigurado por las nuevas narrativas digitales, las narrativas locales y las sagas de héroes y vampiros, así como por nuevos tipos de prácticas y comunidades de lectores en la red (blogs, *fancfiction*, *youtubers*, etc.).
6. La composición escrita está siendo influenciada notablemente por el uso de las tecnologías digitales. Escribir hoy es hacerlo desde un computador, conectado a internet y con acceso a diccionarios en línea, correctores, verificadores de ortografía, programas para detectar el plagio, centros de escritura, etc. La escritura académica, para citar un caso, no se puede enseñar ya al margen de todos los instrumentos que provee lo digital.
7. Las nuevas generaciones de estudiantes son adolescentes que están conectados varias horas el día desde sus dispositivos digitales (celulares, tabletas, portátiles, etc.) y tienen perfiles en varias redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Periscope, etc.) en las que suelen ser muy activos (entretenimiento, información, contacto con chicos de cualquier lugar del mundo, compartición de datos sobre tareas escolares,

entre otras actividades). Son “residentes digitales”, como plantean Kruse (2010) y Cassany (2012).

8. El discurso oral (coloquial, formal-académico) también ha experimentado un resurgimiento o una revaloración en los procesos de investigación sobre el lenguaje, reconociéndose su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
9. Lo *crítico* o la *críticidad* no solo es un componente de las pruebas Saber. Es una competencia que ha venido adquiriendo una notable relevancia, como consecuencia de la expansión de internet y la proliferación de los discursos digitales y mediáticos, los cuales no solo transmiten gran cantidad de información, sino prejuicios, sesgos e ideologías que requieren ser identificadas y debatidas, y para construir esta competencia la educación lingüística y discursiva debe contribuir en la formación de lectores críticos que tengan un elevado grado de conciencia sobre la cultura escrita y eviten ser manipulados por medio de los discursos. El análisis crítico del discurso, la pedagogía crítica y la teoría crítica constituyen disciplinas que pueden contribuir en el diseño curricular para la formación de lectores críticos. En los *Lineamientos Curriculares* (1998) hay un reconocimiento del nivel crítico-inferencial en los procesos de comprensión de lectura, pero este componente no tiene un desarrollo muy profundo.

Como puede observarse, son varias dimensiones nuevas de las prácticas de lectura y escritura contemporáneas las que requieren ser incorporadas en el currículo de Lengua Castellana y que, a pesar de los logros del enfoque *semántico-comunicativo* (1989), de *la construcción de la significación* (1998) y de la adopción del modelo de evaluación por competencias (2006), no fueron incluidas, quizás porque no se había previsto los vertiginosos cambios en el lenguaje del siglo XXI, producto de la expansión de las tecnologías digitales y de los modelos económicos de la sociedad de la información y del conocimiento.

También la visión cognitiva que resultó dominante hasta la década de los noventa, pero que aún prevalece, por ejemplo, en la enseñanza de la comprensión de lectura y de la composición escrita académica, pudo haber incidido en la no adopción de enfoques sociales y culturales de la cultura escrita contemporánea, como los que hemos explicado a lo largo del artículo.

La incorporación del enfoque de los NECE al diseño curricular base en Lengua Castellana podría ser un aporte relevante para una comprensión más ajustada de la lectura y escritura contemporáneas y para contribuir en la formación docente en Lengua Castellana. Los métodos del análisis del discurso y de la etnografía coadyuvarían, así mismo, a la investigación sobre las prácticas letradas escolares y vernáculos y a la formación de docentes como investigadores.



En definitiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se verían beneficiados con una concepción más social, cultural y crítica de la cultura escrita.

## 5. Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2018). Online Data Collection. En C. Mallinson, B. Childs & G. Van Herk (Eds.), *Data Collection in Sociolinguistics. Methods and Applications* (pp. 233-244). Londres/Nueva York: Routledge.
- Baena, L. A. (1987). Lenguaje, comunicación y significación. *Lenguaje*, 16, 61-66.
- Baena, L. A. (1989). El lenguaje y la significación. *Lenguaje*, 17, 9-22.
- Baena, L. A. (1996). Homenaje al Maestro Luis Ángel Baena. Entrevista de la Revista Glotta a Luis A. Baena. *Lenguaje*, 24, 8-17.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to The Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, D. (2000). Researching literacy practices. Learning from activities with teachers and students. En D. Barton, M. Hamilton & M. R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 167-175). Londres/Nueva York: Routledge.
- Bloome, D. & Green J. (2015). The Social and Linguistics Turn in Studying Language and Literacy. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Londres/Nueva York: Routledge.
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación por competencias en el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cover, R. (2016). *Digital Identities. Creating and Communicating the Online Self*. Londres/San Diego: Elsevier.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives. Trajectories, Literacies, and Schooling*. Nueva York: Peter Lang.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from “Socially Situated” to the Work of the Social. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Londres/Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Londres/Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in our High-Risk High Tech-World. A Framework for Becoming Human*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Hackett, A. (2015). Multimodality and sensory ethnographies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 295-307). Londres/Nueva York: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. & Street, B. V. (2008). *Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. Londres/Nueva York: Bloomsbury.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 1996(9), 13-37  
Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/1-7051>
- Jewitt, C. (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nueva York: Routledge.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es LA LETRA. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI editores.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Nueva York/Londres: Routledge.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Kruse, P. (Expositor). (2010). Wie die Netzwerke Wirtschaft und Gesellschaft revolutionieren [Video]. Recuperado de <https://www.dailymotion.com/video/xpb5gm>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Maldonado, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación* 22(1), 68-82. Doi: 10.14483/22486798.10446.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1989). *Marco General. Español y Literatura. Propuesta de Programa Curricular. Séptimo Grado*. Bogotá: Andes.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Indicadores de logro curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares para la excelencia en Educación Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muller, S., Janks, H. & Stiles, E. M. J. (2015). Literacy with Mobiles in Print-Poor Communities. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 634-648). Londres/Nueva York: Routledge.
- Nichols, S. (2015). Ecological Approaches to Literacy Research. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 104-123). Londres/Nueva York: Routledge.

- Pizarro, P. & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad de la formación docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 55(1), 152-167. Doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383.
- Rogers, R. & O'Daniels, K. (2015). Critical Literacy Education. A kaleidoscopic view of the field. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 62-78). Londres/Nueva York: Routledge.
- Rowsell, J. & Pahl, K. (2015). Introduction. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Londres/Nueva York: Routledge.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). Introduction: the new literacy studies. En B. V. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Edimburgo: Pearson Education.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, A. (2011). Nuevos estudios de literacidad y enseñanza de la escritura en la universidad. *Babel*, 4, 21-27. Recuperado de [https://issuu.com/babel2013/docs/revista-babel\\_volumen\\_4](https://issuu.com/babel2013/docs/revista-babel_volumen_4)
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para lectura crítica. *Folios*, 42(2), 139-160 Doi: 10.17227/01234870.42folios139.160.
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-23. Doi: 10.14483/calj.v18n1.9415
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?". Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. V. Street (Coords.), *Lectura, escritura y*

*matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363).

México: Siglo XXI editores.