

Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes

Teaching literacy in secondary school from the students' perception

José Gabriel Marín Zavala^a

Recibido: 14 de febrero de 2018

Aceptado: 27 de septiembre de 2018

DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>

La presente contribución presenta los resultados de un estudio cualitativo etnográfico cuyo objetivo fue conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los modos y los medios con los que se les enseña español en las aulas de educación secundaria. Los datos se obtuvieron a través de la observación de clases, así como entrevistas con alumnos de tres escuelas. La revisión de literatura y el acercamiento empírico se centraron en los eventos de literacidad y en los conceptos aportados por G. Kress. Los hallazgos muestran una brecha entre modelo autónomo y modelo ideológico de literacidad. Asimismo, se encuentra que el modo escritura y el medio texto impreso continúan predominando como artefacto cultural en el aula, sin considerar que los estudiantes utilizan al menos tres modos y dos medios relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) aplicables a la educación que en sus aulas son subutilizadas.

Palabras clave: Literacidad; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; enseñanza; etnografía.

^a Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Docente, Instituto Jaime Torres Bodet, México.

✉ gabrielmarinzavala@gmail.com

This contribution presents the results of an ethnographic qualitative research whose objective was to know secondary school students' perceptions about mode and medium concepts that are used to teach Spanish classes. Data was obtained from Spanish classes observations and students' interviews in three different secondary schools. Literature review and empirical approaches were focused within literacy events through the concepts shared by Kress (2005). Findings show a gap between the autonomous model and the ideological model of literacy. It is also found that the writing mode and the printed text medium continue as a cultural artifact which predominate in the classroom even though students in their communicative events use at least three modes and two mediums related to Information and Communication Technology (ICT) that are underused in their classrooms.

Keywords: Literacy; Information and Communications Technology; teaching; ethnography.



Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes

Teaching literacy in secondary school
from the students' perception

Introducción

Las nuevas formas de leer y escribir

El nuevo siglo se caracteriza por la transformación de las formas en que nos comunicamos dentro y fuera del entorno escolar, con base en los avances que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han tenido en las dos últimas décadas. Estos cambios se han manifestado en la mayor parte de los ámbitos de la vida socioeconómica, política y cultural en los que nos desenvolvemos cotidianamente (Brunner & Tedesco, 2003; Castells, 1996).

El escenario anterior ha implicado que la generación actual enfrente una brecha creciente, como señala Tello (2008), entre aquellos que se incorporan a esta nueva cultura y los que por diversas razones no lo hacen aún. Así, una de las repercusiones que esta nueva ola ha traído consigo se manifiesta en las aulas de educación secundaria y seguramente en toda la educación básica mexicana, ya que, como señala Kalman (2008), las prácticas de lectura y de escritura que los estudiantes realizan en la actualidad responden a diferentes fines, se realizan en diferentes formatos y soportes, se llevan a efecto en diversos contextos, y de manera general se lee y se escribe de forma diferente.

La literacidad hace referencia a todo aquello que hacen las personas para leer y escribir, entendiendo ésta como una práctica social que se encuentra situada en un contexto determinado (Cassany, 2005; Kalman, 2003; Luke, 2003; Zavala, 2008). Barton y Hamilton (2000) afirman que la literacidad es una actividad que se ubica entre el pensamiento y el texto, ya que la literacidad no se halla únicamente en el pensamiento de los individuos, como si se tratase de un conjunto de habilidades que deban ser aprendidas, o bien que sólo se encuentre plasmada en el papel inmóvil para que sea analizada. Para ambos autores, la literacidad es una actividad que es ante todo humana, social y localizada en la interacción entre personas. De este modo, identifican los elementos que constituyen lo que han denominado eventos de literacidad, afirmando que un evento de literacidad está determinado por al menos cuatro de ellos: los participantes, el o los escenarios (una situación contextual), los artefactos utilizados y las actividades (Barton & Hamilton, 2000).

Por su parte, Kress (2005) señala que tradicionalmente la enseñanza de la literacidad se ha venido ejerciendo con el apoyo de la escritura como único modo y del papel impreso como único medio. Sin embargo, en la actualidad es necesario considerar el uso de otros modos (imágenes, íconos, etcétera) y otros medios basados en el uso de pantallas (tabletas, teléfonos móviles, computadoras portátiles, etcétera), cuyos lenguajes pueden potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad al resultar más familiares para los estudiantes.

En este sentido, Dussel (2007) explica que la enseñanza actual enfrenta nuevos desafíos para situarse en la experiencia de los estudiantes, cuyas prácticas generalmente se han visto mediadas por la cultura visual y bajo la influencia de las nuevas tecnologías. De este modo surgen los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera se enfrentan los estudiantes a las actividades escolares en educación secundaria en este contexto? ¿Qué características presentan los eventos de literacidad en las aulas

de este nivel educativo? ¿Qué características presentan los artefactos culturales utilizados en esta tarea? ¿Cuáles son los modos y los medios cuyo uso predomina en la enseñanza del español?

Los avances tecnológicos que permiten que la información y la comunicación se realicen sobre la base de soportes no físicos, han llegado a todas las áreas de la actividad humana, incluyendo por supuesto la educación. En este sentido, el tipo de enseñanza en la que las actividades dentro del salón de clases se realizan por medio de la lectura y la escritura sobre papel escrito, enfrenta hoy el reto de esgrimir otros soportes y otros modos para llevar a efecto la comunicación pedagógica. Es un hecho que las nuevas generaciones de estudiantes, como afirma Prensky (2010), se encuentran ya habituadas desde hace bastante tiempo al manejo de nuevos soportes y dispositivos. En efecto, todos los estudiantes de la generación actual que se encuentran cursando la educación secundaria, nacieron entre los años 2002 y 2005, en el pleno apogeo de la era tecnológica, en la que el manejo de textos escritos sobre papel se ha modificado para pasar al uso de la pantalla y de artefactos culturales de carácter hipertextual (Martos & Martos, 2014). Esta nueva realidad plantea una serie de implicaciones que van desde las de orden cognitivo (Castillo, 2007), hasta las de tipo social, en las que el manejo de nuevos sistemas semióticos se integra cada vez más y con mayor fuerza a las prácticas sociales de comunicación.

En el ámbito educativo la brecha mencionada antes se relaciona fundamentalmente con el lenguaje. El uso que el docente hace en la educación secundaria del modo escritura y del papel impreso como medio de comunicación, contiene hoy con los nuevos modos y medios que los estudiantes utilizan de manera habitual, dejando al descubierto que la enseñanza tradicional puede fortalecerse de manera positiva con el uso de las TIC. En relación con la enseñanza del español en educación secundaria ha quedado claro, como afirma Cassany (1990), que la instrucción basada en perspectivas cognitivas y normativas de la lingüística, y en la que la figura central del acto educativo estaba representada por el docente, ha sido trascendida.

Desde las nuevas perspectivas fundadas en el desarrollo de las Ciencias Sociales hacia finales del siglo pasado, se puso de manifiesto que los avances en el terreno digital exigen a los encargados de la educación reflexionar en torno a las prácticas sociales de comunicación. Esto incluye también los entornos virtuales en los que la comunicación no se realiza únicamente por medio de la escritura plasmada en textos escritos sobre papel. Por lo anterior, resulta relevante conocer cómo perciben los estudiantes la forma en que estos cambios se han venido dando en sus aulas

a través de la enseñanza que reciben, así como de los recursos y aplicaciones que distinguen que potencialmente pueden ser utilizados en la relación pedagógica con sus maestros.

Literacidad: un término abriéndose paso en el contexto educativo

A principios de los noventa se introdujo en Europa una perspectiva sociocultural para el estudio de las actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en todos los terrenos, incluido el ámbito escolar. Los estudios que adoptaron esta mirada comenzaron a concentrarse en el grupo denominado *New Literacy Studies*. El origen de este grupo se situó en el Reino Unido y fueron significativos los estudios de varios autores entre los que destacan Street (1984), Gee (1990), Barton y Hamilton (1990), Kress (1997), Lankshear (1997) y Knobel (1998). Este enfoque se extendió a Hispanoamérica hacia principios del siglo XXI, con las aportaciones de Cassany (1999, 2003, 2005, 2006, 2008), Ames (2002), Kalman (2008) y Zavala (2008), entre otros. En idioma castellano se han reconocido bajo el nombre de Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Los estudios que adoptan esta mirada conciben que el desarrollo de la literacidad se encuentra determinado por el contexto, toda vez que se realiza en un espacio temporal, cultural y social específico. Kalman (2003) señala que en la literacidad también intervienen relaciones de poder o subordinación en las que pasa a formar parte de un dispositivo para clasificar personas o comunidades en relación con su dominio de ésta. De este modo, en México los conceptos “analfabeta” o “letrado” enfrentan dos concepciones que plantean diversas implicaciones sociales.

Por su parte, Gee (2004) apunta que el cambio hacia el enfoque social en los estudios sobre este tema comenzó a gestarse durante los años setenta y ochenta, ya que el concepto de literacidad comenzó a extenderse en el contexto anglosajón para entenderla como algo más que sólo leer y escribir. Lo anterior implicó la necesidad de conocer no únicamente el uso de las normas lingüísticas, sino también del amplio espectro de códigos instituidos por las diversas sociedades. En este contexto, Street (1984) identificó, desde finales del siglo pasado, dos modelos de literacidad. El primero, al que denominó modelo autónomo, posee una orientación cognitiva de la lectura y la escritura. El segundo, cuya característica es que considera los aspectos contextuales, sociohistóricos y culturales de esta actividad, fue denominado por este autor como modelo ideológico de la literacidad. En este sentido, el autor afirma que:

Desde la escolarización hasta los programas de desarrollo, se tiene la suposición de que la literacidad en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras prácticas sociales y cognitivas. Insertando la literacidad en personas pobres, analfabetas, aldeanas, jóvenes urbanos, etc., se cree que tendrá el efecto de mejorar sus habilidades cognitivas, mejorar sus perspectivas económicas, hacerlos mejores ciudadanos, independientemente de las condiciones sociales y económicas que explicaron su analfabetismo en el primer lugar. Me refiero a esto como un modelo autónomo de alfabetización.

El modelo que sugiero implica las suposiciones culturales e ideológicas que lo sustentan [...] El modelo ideológico alternativo de alfabetización ofrece una visión más cultural de las prácticas de literacidad, ya que varían de un contexto a otro. Este modelo parte de premisas diferentes que el modelo autónomo; en su lugar, postula que la literacidad es una práctica social, no simplemente una habilidad técnica y neutral; que siempre está incrustada en principios epistemológicos socialmente construidos. (Street, 2003, pp. 77-78)

Desde la mirada de los estudios etnográficos, Kalman (2003, 2005) se refiere a la diferencia entre utilizar el término literacidad (*literacy*), visto como una práctica social situada contextualmente, y el término alfabetización, que se refiere al acceso y uso elemental de la lengua escrita, así como al acceso inicial inexperto en diversas áreas de la actividad humana. Cassany (2006) señala que la literacidad remite a las capacidades de razonamiento que una persona utiliza al leer y escribir, lo cual implica que, además de conocer el código de la lengua, sea necesario el reconocimiento de géneros discursivos, el papel que desempeñan el autor y el lector, las representaciones sociales y valores intrínsecos, la identidad y las relaciones de poder que el discurso porta, etc. En este trabajo partimos de la premisa de considerar a la literacidad como una práctica social situada, cuya enseñanza relacionada con la lectura y la escritura se encuentra en el contexto de las TIC.

En efecto, Kress (2005) señala que es necesario un nuevo pensamiento, una nueva perspectiva sobre lo que hasta hoy ha significado leer y escribir. Al respecto afirma que no se debe seguir considerando que el alfabetismo, refiriéndose a la lectura y la escritura, sea el único medio de comunicación ni en el ámbito social ni en el terreno escolar, por lo que la lingüística ha dejado de ser la única disciplina para explicar el alfabetismo. Afirma, además que de manera tradicional se ha considerado que el modo escritura y el medio papel impreso son el único vehículo de representación, pero que hoy es necesario reunir información de todos los modos que coexisten en el texto.

Este cambio, según el propio autor, deberá partir de la significación, y comenta que se trata de una transformación de tipo semiótico, ya que va desde una teoría que explicó sólo el lenguaje hacia una que “explica igualmente bien el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música, y sin duda, otros” (Kress, 2005, p. 50). De igual manera el autor señala que en esta nueva era en la que la pantalla predomina, es inevitable la creación de una multimodalidad, por lo que deberán gestarse cambios en las formas, funciones y usos que le damos a la lectura y la escritura.

Con base en las ideas anteriores, los docentes en la escuela secundaria enfrentan un nuevo reto en relación con la enseñanza de la literacidad. El uso de nuevos artefactos culturales de carácter multimodal, así como de dispositivos móviles, permite a los estudiantes de todos los niveles educativos acceder a fuentes diversas de información. En tal sentido, actualmente las empresas editoras de libros de texto en educación básica han comenzado a promover la utilización de libros de texto que permiten ampliar la experiencia de la lectura a partir del uso de códigos QR. En este tipo de cifrado, los estudiantes realizan un “escaneo” de dicho código, apoyándose con sus dispositivos móviles, lo que les permite acceder a imágenes, videos, archivos de audio, mapas y recursos interactivos que contribuyen a ampliar lo que el libro de texto describe. Cabe señalar que las diferencias entre escuelas públicas y privadas en cuanto al uso de redes, dispositivos móviles, recursos electrónicos, acceso a Internet, etc., permiten enriquecer la experiencia lectora, lo que incrementa las posibilidades de profundizar, ampliar, apreciar o comprender la lectura. Evidentemente esta experiencia, de naturaleza contextual, potencia las posibilidades de la lectura, por lo que la labor del docente se visualiza cada vez más como la de un guía o acompañante en dicha práctica. Sobra decir que, desafortunadamente, no todos los centros educativos se encuentran en posibilidades de realizar este tipo de actividades, debido a factores que van desde las políticas públicas hasta las diferencias físicas, administrativas, contextuales o de actualización y capacitación de los docentes en cada una de las escuelas.

Los eventos de literacidad como objeto de estudio

Las prácticas sociales de lenguaje son en la actualidad el objeto de la enseñanza del español en la escuela secundaria mexicana. Esta enseñanza se realiza sobre la base de eventos de literacidad creados para este fin, por lo que la utilización de textos escritos e impresos en las actividades de enseñanza constituye la base de ésta, aunque como señalan Barton y Hamilton (2000), en esos eventos los individuos usan el lenguaje es-

crita de forma integrada, como parte de varios sistemas semióticos: mapas, imágenes sin texto, gráficos, etcétera.

Cassany (2008) describe la existencia de prácticas de literacidad vernáculas o autogeneradas para hacer referencia a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura fuera de las instituciones sociales, institucionales o escolares. Éstas se encuentran en función de los intereses particulares o de grupo, lo que las hace prácticas informales, a diferencia de aquellas que se dan dentro de un marco normativo que va en dos sentidos: el acatamiento de la norma lingüística y el respeto a las instituciones en las que se efectúan, denominando a estas últimas prácticas de literacidad dominantes.

Tanto las prácticas dominantes como las prácticas vernáculas están determinadas por las comunidades de práctica, es decir, aquellas cuyos fines son similares y comparten propósitos, contextos cognitivos, rutinas y repertorios. Al respecto es necesario considerar que las prácticas vernáculas de los estudiantes generalmente se conforman a partir de su propia experiencia, de sus relaciones con otros, dentro y fuera del espacio escolar, así como de sus interacciones y de los diferentes niveles y tipos de experiencia. Un aspecto que ilustra las ideas anteriores se relaciona, entre otros, con las evaluaciones estandarizadas aplicadas a los estudiantes de secundaria en México. Los reactivos utilizados en estas pruebas incluyen textos multimodales, cuyo manejo representa un reto mayor para los alumnos que no se encuentran habituados académicamente a la lectura de imágenes, íconos, mapas, gráficas, pinturas y otras expresiones que contienen estas características.

De igual manera, las prácticas de lectura y escritura adquieren significación distinta con base en la estructura social en la que tienen lugar. Esto remite a la existencia de diversos tipos de literacidad, así como de algunas con más prestigio social que otras, encontrándose que son determinadas por las comunidades de producción, las personas o las instituciones, lo cual crea además el predominio de unas sobre otras.

Los eventos de literacidad y su enseñanza en la educación básica han comenzado a extenderse en Hispanoamérica en la última década. Como se ha apuntado, los NEL plantean que para estudiar estos eventos es necesario considerar el contexto y la situación en los cuales tienen lugar. Barton y Hamilton (2000) señalan que para el estudio de los eventos de literacidad es necesario considerar cuatro elementos:

- a. Los participantes;
- b. La situación contextual (circunstancias y escenarios);
- c. Los artefactos, y
- d. Las actividades.

Por su parte, Luke (2003) afirma que la literacidad está conformada por un repertorio flexible de prácticas y no por un conjunto universal y fijo de habilidades, por lo que el aprendizaje de la literacidad es semejante al aprendizaje de un oficio que se adquiere en un taller o tocar un instrumento musical dentro de una orquesta: implica convertirse en artesano o en músico al interior de un grupo, en el que el arte y las formas de vida se encuentran en una dinámica permanente. Sobre la base de estos elementos, Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) señalan que la lectura y la escritura están vinculadas a prácticas culturales más amplias que pueden ser enseñadas y aprendidas en contextos tanto formales como no formales.

Algunos estudios recientes muestran las características que presenta la enseñanza de la literacidad en la escuela. Por ejemplo, González y Villalobos (2012) analizaron el uso que los estudiantes de décimo grado en una escuela de la región de Palmares, en Costa Rica, dan a las TIC. También estudiaron la percepción que éstos tienen sobre el uso de las TIC en las lecciones de educación cívica. Para esto utilizaron encuestas y grupos focales. Entre los hallazgos más relevantes encontraron que los estudiantes utilizan la tecnología con base en sus propias posibilidades y con fines meramente personales, sin que éstos se vinculen a su formación académica; además de que su percepción sobre el uso de las TIC para las clases es que éstas contribuyen a la mejora y el aprovechamiento en dicha área.

En un estudio de caso de corte interpretativo realizado con estudiantes de educación secundaria en Valencia, España, Barberá y Fuentes (2012) analizaron el punto de vista de los estudiantes en relación con la forma en que sus maestros han integrado las TIC en sus prácticas. Al respecto hallaron que la percepción de los estudiantes es que la introducción de las TIC al proceso educativo por parte de los docentes es poco eficaz, además de que existen herramientas que los docentes afirman que van a utilizar, pero en la práctica no es así, siendo el *e-mail* el recurso más utilizado.

En relación con las TIC y el uso que en la escuela dan a las mismas los estudiantes de la secundaria, Elvira, Torres, Echegaray y Barradas (2014) realizaron un estudio en secundarias del norte del estado de Veracruz, México. Para ello conformaron ocho grupos de discusión en tres secundarias públicas. A través de un cuestionario indagaron sobre la calidad educativa, el uso de las TIC, los beneficios de éstas, las dificultades que representa su utilización en la escuela y su relación con el aprendizaje. Encontraron que los estudiantes consideran que la calidad de la educación que reciben puede mejorar con el uso de las TIC. También hallaron que los alumnos no están interesados en utilizarlas con propósitos educativos, debido a que su uso se

concentra más como medio de entretenimiento. Señalan que los estudiantes utilizan las redes sociales como medio de socialización y no orientadas hacia sus propios aprendizajes.

La mayor parte de los estudios revisados señalan la subutilización y la distancia existente entre los docentes y los alumnos en relación con el uso de las TIC en el ámbito escolar. Al respecto, Tarango, Romo-González, Murguía-Jaques y Ascencio-Baca (2014) efectuaron un estudio cualitativo en tres escuelas secundarias de la ciudad de Chihuahua, México, en el que a través de la aplicación de una encuesta analizan la brecha digital entre docentes y estudiantes. Entre sus conclusiones encuentran que en realidad no existe una brecha digital marcada, aunque desde la óptica de las actividades orientadas al ámbito académico ésta sí se vuelve evidente, dejando al descubierto la inexistencia de parámetros académicos para el uso de las TIC por parte de los docentes. También identificaron la necesidad de llevar a efecto actividades de actualización y capacitación de docentes en el uso educativo de estas herramientas.

Por último, en un estudio más reciente de corte cuantitativo realizado por Villegas, Mortis, García y Del Hierro (2017) con estudiantes de quinto y sexto de educación primaria del municipio de Cajeme, Sonora, encontraron a través de la aplicación de dos encuestas con escala tipo Likert que los estudiantes utilizan las TIC en tres sentidos: con fines de esparcimiento, para tareas de la escuela y para navegación sin objetivos académicos. Esto demuestra que las competencias de los alumnos en el manejo de programas y dispositivos electrónicos son desaprovechadas cuando se llevan al terreno escolar.

Objetivos

El presente estudio tuvo dos objetivos. El primero de ellos fue conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los modos y los medios con los que se les enseña español en las aulas de educación secundaria. En relación con el uso de las TIC, el segundo fue identificar aquellas aplicaciones móviles, programas de cómputo, recursos digitales y dispositivos electrónicos que los estudiantes utilizan y que reconocen como potencialmente útiles para el desarrollo curricular en las aulas.

1. Método

1.1 *Micro etnografía en educación*

El trabajo se apoyó en un paradigma cualitativo que implicó estudiar el fenómeno desde su situación natural, con la finalidad de estar en condiciones de hacer interpretaciones desde los propios significados que los participantes confieren a su realidad cotidiana (Denzin & Lincoln, 2013). De este modo se consideró a los estudiantes como “seres en el mundo” (*dasein*, en términos de Heidegger [1997]), percibidos desde horizontes contextuales y temporales con una naturaleza predominantemente interpretativa.

De acuerdo con las ideas de Rockwell (2009), para este estudio se asumió una perspectiva micro etnográfica desarrollada en el campo educativo, en un entorno escolar abordado de manera presencial y en la cual participaron actores de dicha comunidad escolar. Para Rockwell (2009) existen dos tipos de saberes: el saber pedagógico y el saber docente, definiendo ambos como dos tipos de conocimiento local. Al primer tipo lo considera como el contenido de la pedagogía, en tanto disciplina académica concertada en un discurso prescriptivo cuya función es, entre otras, delinear los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza. De igual manera, define el saber docente como quehacer cotidiano que los maestros realizan y que incluye los conocimientos que requiere su trabajo, pero que también integra saberes que en ocasiones llegan a distorsionar las funciones formales de la educación o bien la enriquecen. Así, la autora considera que la etnografía puede acercarse al saber docente sin la perspectiva de la pedagogía, reivindicando su importancia al afirmar que, debido a que el saber docente pocas veces se evidencia, la etnografía puede hacerlo visible y audible.

En relación con el ámbito educativo, desde el punto de vista de Rockwell y Ezpeleta (1986), se denominan micro etnográficos aquellos estudios que se centran en el análisis minucioso del registro de datos recogidos a través de la grabación de archivos de audio o video de las interacciones que se realizan en los eventos educativos. En estos estudios se busca reconstruir el código o la competencia comunicativa que componen la interacción, en un contexto determinado. Las propias autoras afirman que, desde esta perspectiva, se puede explicar el fracaso escolar como consecuencia del conflicto cultural relacionado con las competencias de los estudiantes y los códigos escolares.

A partir de estas ideas, el acercamiento micro etnográfico en este estudio permitió conseguir una descripción de las interacciones sin la necesidad de establecer categorías artificiales fuera del propio contexto y a través de los destinatarios de la actividad docente, por lo que el acercamiento al objeto de estudio se llevó a efecto desde la propia interpretación de los estudiantes.

1.2 El diseño de la investigación

Se trató de un diseño cualitativo de corte etnográfico que se desarrolló en tres escuelas secundarias del estado de Puebla, con el propósito de describir las características de los modos y los medios utilizados en la enseñanza de la literacidad en la escuela y comparar aquellos programas y dispositivos que los estudiantes utilizan de forma cotidiana. Lo anterior permitió identificar aquellos modos y medios potencialmente útiles en los procesos de enseñanza desde la perspectiva de los propios estudiantes. Los informantes clave fueron entonces los propios estudiantes, considerados como receptores de las acciones educativas de los maestros. El trabajo metodológico se basó en las ideas de Sautu (2005), para quien los procesos de investigación deben mantener una estrecha relación entre la teoría, el método y los objetivos planteados.

1.3 Contexto

Las características del contexto en este estudio se plantean desde sus elementos externos e internos. Desde el punto de vista de los primeros, las nuevas exigencias de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) han considerado como un tema prioritario la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad. Han instado a las autoridades educativas de los estados a ubicar sus esfuerzos en ello y han promovido la utilización de pruebas estandarizadas que permitan contar con descripciones certeras sobre los niveles de literacidad que poseen los estudiantes de educación básica.

Desde la perspectiva interna, la realidad que cursan las instituciones de educación básica constituye un terreno bastante fértil para realizar estudios que profundicen en lo que sucede cotidianamente en las mismas. En efecto, con la incorporación de nuevos programas y enfoques para la enseñanza, así como con los resultados de sus acciones educativas medidos a través de las pruebas aplicadas a los estudiantes,

ofrecen un campo propicio para realizar acercamientos que permitan comprender el significado de las acciones educativas que se llevan a efecto en las escuelas.

1.3.1 *Las escuelas secundarias del estudio*

Para la elección de las escuelas en las que se desarrolló el estudio se tomaron en cuenta cuatro criterios básicos que permitieran contar con espacios educativos homogéneos, con base en las características contextuales de los planteles. El parámetro utilizado se ubicó en los que aporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Así, el primero de éstos se relacionó con los logros obtenidos en el área de Lenguaje y Comunicación de la última edición de la Prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (INEE, 2018). Los resultados en esta área para el estado de Puebla indicaron que la mayor parte de los estudiantes de educación secundaria se ubicaron en el nivel dos de los cuatro contemplados por la prueba, como se aprecia en la Figura 1. Lo anterior quiere decir que los estudiantes pueden llegar a identificar la estructura de los textos literarios e informativos, así como relacionar información cuando ésta es explícita, además de que cuentan con un desarrollo interpretativo incipiente (INEE, 2018).

En el segundo criterio se consideró el grado de marginación de las escuelas. En este sentido, se eligieron escuelas que contaran con grados de marginación bajo y muy bajo (INEE, 2018), con la finalidad de que las características contextuales de los estudiantes fueran similares. La siguiente característica se refirió a que las escuelas fueran urbanas. Por último, se buscó que las escuelas fueran generales o federales, ya que su infraestructura suele ser básica, lo cual permitió identificar de mejor manera los modos y los medios utilizados en las clases de español, independientemente de las instalaciones y los servicios con que contaran.

Con base en lo anterior se seleccionaron tres escuelas. Dos corresponden a la modalidad de secundarias generales y una a la modalidad de secundaria federal. La intención de abordar el estudio en estas instituciones respondió a dos factores. El primero relacionado con el hecho de contar con referentes provenientes de tres contextos distintos que permitieran establecer semejanzas y diferencias entre las tres instituciones en relación con la enseñanza de la literacidad. El segundo factor, vinculado con las características de los estudiantes que serían los informantes en el estudio, toda vez que sus características contextuales son significativamente diferentes entre las tres escuelas.

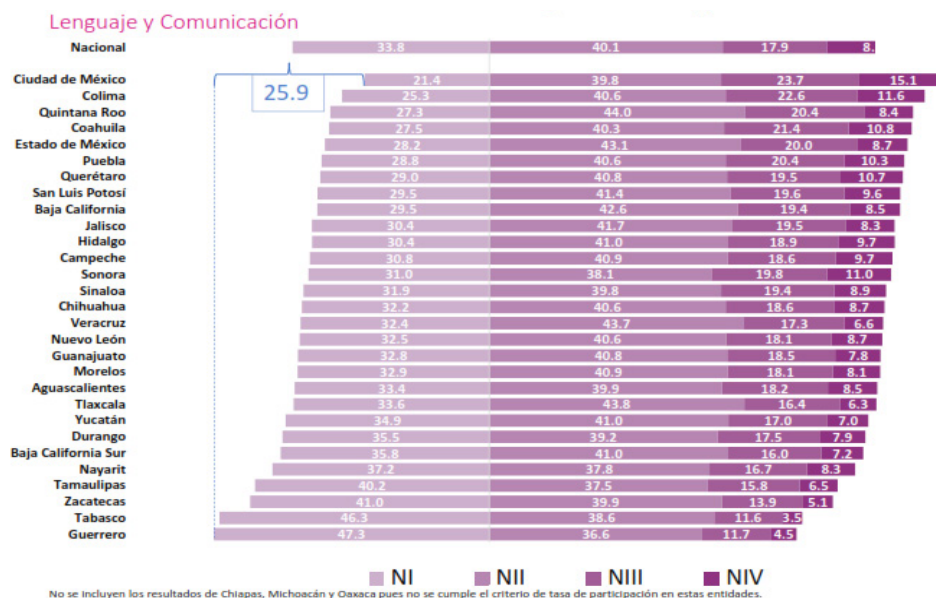


Figura 1. Porcentaje de estudiantes de tercero de secundaria en cada nivel de logro educativo, por entidad federativa

Fuente: INEE (2018).

La primera institución se ubica en la colonia México 68 de la ciudad de Puebla, en un contexto urbano y dentro de un fraccionamiento de clase media baja. La segunda se ubica en San Andrés, Cholula, municipio conurbado con la ciudad de Puebla. La última escuela se encuentra en la junta auxiliar de Santa Ana Xalmimilulco, del municipio de Huejotzingo, situada a cuarenta kilómetros de la ciudad de Puebla. Conviene destacar que las tres escuelas son similares en cuanto a infraestructura física. Cuentan con 18 grupos en promedio (tres de cada grado escolar de secundaria), aula de medios, áreas techadas destinadas para actividades físicas y laboratorios. Asimismo, coinciden en cuanto al número de docentes, al contar con un promedio de treinta y dos docentes, cuyas edades promedian 39 años y aproximadamente 11 años de servicio. Estas escuelas se diferencian en la modalidad que manejan, ya que la primera y la tercera son secundarias generales, mientras que la segunda es una escuela federal. También presentan diferencias en relación con su infraestructura tecnológica, pues en el caso de las dos secundarias generales no se cuenta con red de Internet abierta,

mientras que en la de origen federal esta red se encuentra abierta para ser utilizada por los docentes. El estudio se centró en las actividades que se desarrollan cotidianamente desde la materia de español, considerada como un área curricular desde la cual se estudian las prácticas sociales de lenguaje.

1.4 Acercamiento empírico

El estudio se desarrolló durante los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018 y constó de tres fases. En la primera fase se llevaron a efecto tres visitas exploratorias a las tres instituciones, con la finalidad de dar a conocer los propósitos del estudio. En ésta se establecieron compromisos con los directivos y tres docentes de español que otorgarían el permiso para ser observados en sus clases, así como los permisos para trabajar con estudiantes. Se solicitó a los directivos el permiso necesario para permanecer en la institución e interactuar con los estudiantes durante un periodo de tres semanas en el mes de enero, y poder entrevistar de manera aleatoria a los 12 alumnos sin obstruir el desarrollo de las actividades escolares. También se informó sobre los instrumentos y el proceso de obtención de los datos.

En la segunda se desarrolló un proceso de 12 observaciones en el aula de español, cuya finalidad fue identificar elementos consistentes durante los eventos de literacidad representados por la clase de español (participantes, situación contextual, artefactos utilizados, actividades predominantes). Dichas observaciones fueron de tipo no participante. La última fase consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 12 estudiantes, cuatro de cada escuela, con el fin de indagar, desde la mirada de los destinatarios de las acciones educativas, los modos, los medios y los artefactos culturales que se utilizan predominantemente durante los eventos de literacidad. También aquellos modos y medios que los estudiantes consideran que son potencialmente útiles en el desarrollo de las clases de español.

Para recoger los aportes de los estudiantes se aprovecharon los recesos en los que no se encontraban en clases dentro del aula. Lo anterior tuvo como propósito comprender las características del predominio de modos, medios y artefactos en la enseñanza escolar (prácticas dominantes), así como aquellos que los participantes utilizan de manera común, no necesariamente aplicados al entorno escolar (prácticas vernáculas).

1.4.1 Participantes

El grupo de participantes en este estudio se conformó aleatoriamente con un total de 12 estudiantes, de los cuales seis cursan el primer grado, cuatro el segundo y dos el tercero. Dicha selección se dio al azar en espacios de receso en las tres escuelas, con base en la participación espontánea y la disposición de dichos alumnos para participar en la entrevista. Para ello se explicaron los propósitos del estudio, así como el anonimato de sus participaciones. En este sentido, los nombres reales han sido remplazados por otros en este artículo.

1.4.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para este ejercicio fueron de dos tipos. En el caso de la fase dos, el trabajo consistió en el diseño de una guía de observación cuyos indicadores fueron:

- Participantes
- Situación contextual
- Artefactos culturales utilizados
- Actividades desarrolladas
- Modos y medios utilizados

En la tercera fase se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con el fin de obtener datos que permitieran comprender la mirada de los estudiantes en relación con los modos y medios que utilizan fuera del ámbito escolar, y que podrían ser utilizados en el mismo. El contenido de la entrevista se estableció en función de cinco marcadores temáticos:

- a. ¿Qué modos de comunicación sabes manejar además de la escritura?
- b. ¿Qué otros medios utilizas para comunicarte además de la escritura?
- c. De los que acabas de nombrar, ¿cuáles utilizas en el salón de clases?
- d. ¿Cuáles otros consideras que podrían ser utilizados por ti y tus maestros en la clase?
- e. ¿Qué cosas consideras que podrías aprender utilizando otros modos y otros medios?

2. Resultados

2.1 *Modos, medios, artefactos culturales y actividades en la enseñanza de la literacidad: la mirada de los estudiantes*

La estrategia de análisis de las entrevistas, así como de las observaciones, se centró en la identificación de ejes de dominio léxico por parte de los estudiantes. Se conformaron tres categorías temáticas. Con el fin de dar sentido a los datos obtenidos se utilizó como herramienta el *software* cualitativo HyperResearch. Las entrevistas fueron codificadas integrando tres datos: Categoría, Estudiante y Pregunta.

- a. Modos y Medios (MM)
- b. Artefactos y actividades predominantes (AAP)
- c. Posibilidades educativas (PE)

2.1.1 *Yo también me comunico con imágenes...*

La mayor parte de los estudiantes entrevistados afirma que, independientemente de que saben leer y escribir (refiriéndose a la lectoescritura), saben utilizar otros lenguajes, principalmente icónicos, con los que participan en eventos comunicativos. Asimismo, en las observaciones se registra el predominio del libro impreso y del cuaderno de apuntes, sin considerar estos nuevos modos de lenguaje. En este sentido, comentan que en sus relaciones cotidianas fuera de la escuela escriben más que dentro de ella, incorporando imágenes, archivos de audio y video, íconos, “memes” y “gifs”; mientras que el medio fundamental es la pantalla, predominantemente por medio del Facebook. Así lo manifiesta Jesús (14 años, tercero de secundaria) al afirmar que:

Pues... este... yo uso mucho las imágenes, la mayoría aparecen en *Face* porque luego quiero contestar algo y me da flojera estar escribiendo y mejor mando imágenes o “gif”, que son la onduqui [sic]. También utilizo el *insta*, *face*, o el *what*, sólo esos, porque casi todos tenemos eso. Antes quería usar el Twitter, pero está medio gacho [sic]. (MM-E6-P1)

Evidentemente, dentro de la cultura escrita el artefacto cultural (Martos & Martos, 2014) predominante está constituido por el libro impreso. Sin embargo, las prácticas sociales de comunicación de los estudiantes lo trascienden de tal modo que consideran que el texto impreso tiene una utilidad inmediata en la escuela, mientras

que una imagen perdura mucho más tiempo. De la misma forma, este estudiante comentó que el uso de imágenes podría hacer más accesibles las obras literarias que leen en la escuela, lo cual también permitiría comprenderlas mejor y de manera más amena:

A veces la *profa* nos pone a hacer dibujos después de leer, pero yo la neta dibujo regacho [sic], pero en Internet hay muchas imágenes que ya están hechas y así podría usarlas sin tener que hacerlas yo mismo... y sería mucho más rápido. (MM-E6-P1)

2.1.2 Sin Internet pues de plano no ...

Un aspecto más que las observaciones permitieron obtener se refiere a la dependencia que la institución escolar, los maestros y los estudiantes tienen en relación con el funcionamiento de una red de Internet ágil, estable y con suficiente capacidad. Tomando en cuenta los señalamientos de los estudiantes, el medio que utilizan generalmente en sus prácticas se da con base en la lectura en pantalla. Así, el uso de Facebook, WhatsApp, Drive, Google, blogs, Instagram, etc., puede darse gracias a la existencia de una red de Internet adecuada. En el proceso de observación se pudo notar claramente que, no obstante que la institución cuenta con una sala de cómputo e Internet (llamadas aulas de Habilidades Digitales para Todos, HDT por sus siglas) éstas no cuentan con este último. Ello provocaba que se abandonara el uso de este tipo de recursos con los alumnos, ya que éstos hacían consultas en sus propios dispositivos, lo que en varios casos puso en entredicho lo que el docente estaba diciendo. Asimismo, pudo notarse que el uso de tecnología en el aula se reduce a la utilización de tres artefactos: el libro, el proyector y la computadora. En relación con ello, Aurora (12 años, primero de secundaria) comenta que:

Pues yo uso el *face*, pero sólo con mis amigas, bueno, a veces la *profa* manda la tarea ahí. Yo la veo en mi casa (ahí sí tengo Internet). Pero no tiene caso, porque la revisa en la libreta. Bueno, aquí tampoco podría porque ni en la sala de cómputo hay Internet y pues ni modo que la *profa* use sus datos, ¿verdad? [...] Una vez un *profe* nos enseñó un poco a usar el Drive, pero ya... ni lo usamos... y sin Internet pues menos... (PE-E12-P5)

De igual manera, los estudiantes se refieren al hecho de que prácticamente todos tienen acceso tanto a los dispositivos como a las aplicaciones, y que hasta los libros están en Internet: “puede uno brincarse, regresar, guardarlo, ver quién lo escribió, y así...” (Dana, 14 años, tercero de secundaria; PE-E1-P5).

2.1.3 *Se puede con face, videos, memes, Whatsapp, blogs... ¿no?*

Un aspecto más que se evidencia en estas observaciones, así como en las entrevistas, se refiere a las actividades que predominan en el salón de clases. Al inicio de los cincuenta minutos que dura la clase se dedica el tiempo a conseguir el silencio y la atención de los estudiantes. Se pasa a un segundo momento cuando se dan instrucciones por parte de los docentes: preguntas sobre el tema, las tareas, apuntes sobre la libreta, lectura específica de páginas del libro, etc. En esta fase otorgan premios o castigos traducidos en “puntos” para la materia. El cierre de las sesiones se vuelve incierto, ya que el tiempo culmina y se asignan tareas para el día siguiente. Al respecto, los estudiantes declaran en las entrevistas que mucho de lo que se hace en el salón podría ser a través de otros modos y de otros medios. Los comentarios de los alumnos entrevistados ponen de manifiesto la monotonía en la que generalmente caen las sesiones de clase. En este sentido, Vicky (13 años, segundo de secundaria) comenta que:

Casi todo lo que hacemos en la clase se podría hacer usando Facebook, WhatsApp, o *blogs*. Por ejemplo, yo no tengo datos ahorita, pero aquí en mi “cel” tengo la tarea de ayer. También encontré un *blog* de una liga que viene en el libro de español y está bueno. Vienen cosas de la materia y hay videos y otras cosas. Y como le decía... hay muchas aplicaciones, pero aquí seguimos a la antigüita (ríe).
(AAP-E4-P4)

3. Comentarios y reflexión final

Las conclusiones de este estudio se presentan en tres campos, incorporando de manera transversal un eje comparativo entre los tres espacios en que se desarrolló el estudio. El primero se relaciona con el acercamiento empírico que se utilizó y en el que se incluye el proceso de observación y la aplicación de las entrevistas con los estudiantes. El segundo se aborda desde el enfoque teórico y metodológico. Por último, la comparación entre las tres escuelas en las que se efectuó el estudio se centra en aspectos curriculares, así como la pertinencia de incorporar el tema de la literacidad en el lenguaje académico de la educación secundaria mexicana.

Con base en el abordaje empírico y el proceso de observación, se pudo identificar la necesidad de más estudios que aborden las percepciones de los estudiantes de secundaria en relación con la enseñanza de la literacidad en las aulas. En esta parte es

necesario diferenciar entre enseñar lectoescritura y enseñar literacidad, refiriéndonos a ésta última como una actividad más compleja, ubicada entre el pensamiento y el texto, y que va más allá de la enseñanza de normas lingüísticas o tipologías textuales, ya que implica el abordaje de un amplio conjunto de códigos que la sociedad actual ha venido desarrollando.

En este sentido, el estudio arroja que las situaciones contextuales y las actividades desarrolladas en las clases de español, como parte de los eventos de literacidad, son estructuralmente similares en los 12 casos. El entorno físico y la disposición del aula, el uso de mecanismos de control como pases de lista, asignación de puntos, revisiones de tareas, lectura de fragmentos del libro de texto por filas, cuestionamientos directos sobre el contenido de las lecturas, dictado de frases, etc., independientemente del horario en que los eventos de literacidad se llevan a efecto en el horario escolar, muestran similitudes estructurales que son consistentes tanto con las clases observadas como con las aportaciones de los estudiantes. Los estudiantes entrevistados coinciden también en que utilizan al menos tres modos para comunicarse representados por el uso de imágenes, íconos y videos, así como el uso de al menos dos soportes móviles: las tabletas y el teléfono celular.

Como se manifestó en líneas anteriores, la enseñanza de la literacidad que reciben los estudiantes participantes en el estudio transita sobre terrenos cuyas prácticas tradicionales aún se mueven sobre la base de modos y medios físicos y en prácticas de literacidad dominantes (Barton & Hamilton, 2000). El uso del “dictado”, la lectura de fragmentos, el “copiado” de textos, la respuesta de alumnos a preguntas hechas por el docente, etc., son prácticas que dominan el acto pedagógico, mientras que las actividades discursivas se centran en lo que el docente indica (Cassany, 2008), por lo que hay poco espacio para la reflexión o el intercambio entre alumnos y entre alumnos y docente. Estas prácticas se centran de predominante en promover la normativa lingüística formal utilizando el libro de texto como vehículo principal, omitiendo aquellas prácticas vernáculas que tanto estudiantes como docentes utilizan de manera cotidiana a través del uso de redes sociales, en dispositivos móviles y en prácticas sociales de lenguaje en las que los medios de comunicación masiva como la radio, la televisión o el cine, así como los lenguajes utilizados por la publicidad, representan una importante fuente de análisis.

Estas prácticas, que se realizan en un entorno que no es ajeno a la influencia de las tecnologías de información y comunicación, necesitan implicarse en las prácticas vernáculas utilizadas por los estudiantes para comprender mejor los nuevos lenguajes

que éstos no sólo ya conocen, sino que manipulan y utilizan como medios de comunicación de forma cotidiana. Estas prácticas, aunque útiles en un momento histórico y social pasado, requieren la incorporación de nuevas perspectivas didácticas y la adecuación de la institución escolar a esta nueva realidad, tal y como apuntaba Castells (1996) desde finales del siglo pasado. En este sentido los hallazgos coinciden con la mayor parte de los estudios revisados y en los que quedan de manifiesto importantes retos para los docentes, en relación con acercamientos didácticos que respondan a las nuevas exigencias de aprendizaje de los estudiantes, así como al uso pedagógico de los avances en el terreno de las TIC aplicadas a la educación.

En efecto, resulta necesario considerar en la enseñanza de la literacidad aspectos sobre cultura visual o icónica (Dussel, 2007). La capacidad de los estudiantes de educación secundaria para acercarse a la significación se encuentra medida en términos de comprensión de textos no necesariamente escritos. Un ejemplo de ello, comentado líneas arriba, se encuentra en las características y estructura de los reactivos que conforman las pruebas estandarizadas y que se presentan como cuestiones de razonamiento frente a la lectura de mapas, imágenes, pinturas, caricaturas periodísticas, gráficas, etc. Al respecto se ponen de manifiesto dos carencias fundamentales. La primera, concierne a la capacidad que tienen los estudiantes para leer textos, lo que Cassany (2006) señala como leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. La segunda, relacionada con la anterior, en cuanto a la capacidad de los estudiantes para leer eficientemente para enfrentar pruebas estandarizadas en las que el manejo de lenguajes es el elemento fundamental. Los datos son contundentes al respecto, ya que en el estado de Puebla siete de cada diez alumnos no alcanzan los niveles tres y cuatro en estas evaluaciones (INEE, 2018). Las aportaciones que realizaron los estudiantes permitieron identificar percepciones que, generalmente, no son tomadas en cuenta para el diseño de cursos por parte de los responsables de las actividades académicas en relación con el uso de recursos y herramientas que amplíen las posibilidades desde las cuales se enseñan y se aprenden los contenidos escolares. Si se considera que el nivel socioeconómico de las escuelas que formaron parte del estudio no es muy alto, y que la mayoría de los estudiantes cuenta con dispositivos móviles y computadora, queda claro que no sólo se trata de crear o reforzar la infraestructura tecnológica de las escuelas, sino de promover además el uso de los lenguajes que ésta involucra.

Por otra parte, desde el enfoque teórico y metodológico utilizado en este estudio, los resultados del ejercicio de observación y entrevistas de corte etnográfico permiten identificar que las actividades docentes continúan centrándose en la escritura y en la

lectura de fragmentos del libro de texto. Lo anterior no significa que ello constituya un error; por el contrario, es necesario reflexionar sobre algunas de sus implicaciones. En primer lugar, si el modo escritura tanto como el medio papel impreso, representado en el libro de texto como artefacto cultural, continúan predominando en la enseñanza de la literacidad en las tres escuelas, resulta necesario identificar las fuentes de error en relación con los procedimientos pedagógicos utilizados, los artefactos utilizados, las orientaciones didácticas y, en general, los fines que persigue esta forma de educación y que han conducido a la obtención de resultados pobres en este nivel educativo.

En segundo lugar, es necesario que los docentes reconceptualicen las prácticas sociales de lenguaje ya que, al responder a diversos fines y realizarse en distintos ámbitos, es posible que tanto el modo escritura como el medio representado por el libro de texto, hayan dejado de ser los únicos vehículos para llevar a efecto la enseñanza del lenguaje. Los propios programas actuales de la materia de español así lo consignan (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). En tercer lugar, es necesario señalar que la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes depende de muchos factores internos y externos. La generación actual de docentes y de estudiantes, además de tener características diferentes, se encuentran ante retos que las generaciones anteriores no enfrentaron. Uno de esos retos se relaciona con el uso de las nuevas TIC. Al respecto, las entrevistas con estudiantes permitieron descubrir que los docentes incorporan esporádicamente el uso del teléfono celular por parte de los estudiantes, aunque sólo con fines léxicos para resolver sus dudas de tipo semántico u ortográfico. El formato de la clase continúa centrándose en el docente y no en el estudiante, y la actividad se centra en la respuesta a preguntas, ya sea planteadas por el docente o bien por el libro de texto, por lo que cabe cuestionarse si, en este mundo globalizado, en el que los flujos de información son cada vez más intensos y el uso de herramientas digitales avanza de manera vertiginosa, esta orientación didáctica satisface las nuevas necesidades de formación que tienen los estudiantes de educación secundaria.

Debido a que hemos pasado a una época en la que la pantalla comparte con el texto impreso las actividades de lectoescritura, es necesario admitir que esto no significa dejar de leer o de escribir en papel; pero sí implica hacerlo además en otros modos y con la utilización de diversos medios que permitan la interacción con los textos, asumiendo la naturaleza multimodal e hipertextual de éstos. Un avance necesario se encuentra en función de la capacidad de los encargados de la educación de los adolescentes para adecuar los paradigmas desde los cuales enseñan literacidad, con el fin

de estar en condiciones de transitar de un modelo autónomo centrado en la tradición normativa y transmisora, hacia un modelo ideológico (Street, 1984) que permita a los estudiantes ver a la literacidad, como señala Zavala (2008), desde un contexto en el que leer y escribir forman parte de las interrelaciones sociales y también institucionales que caracterizan el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

Al respecto, Kress (2005) señala que la lingüística ya no es la única disciplina que puede explicar este cambio en la relación con el trabajo escolar y los textos, toda vez que el cambio se ha venido dando desde la semiótica. Desde esta perspectiva, la lengua escrita ya no puede ser considerada como el único y principal medio de representación y comunicación. En este sentido, la percepción de los estudiantes manifestada a través de las entrevistas coincide en el hecho de considerar que hoy cuentan con otras posibilidades comunicativas a su alcance, el uso de otros artefactos y, con ello, el manejo de otros lenguajes, que podrían incorporarse en las prácticas de enseñanza. Es oportuno apuntar que la digitalización de la información ha promovido el uso simultáneo de diversos lenguajes y formatos. Se trata de nuevos escenarios que el docente debe adecuar cada vez con mayor fuerza a su práctica, debido a la ruptura entre espacio y tiempo. Al respecto, Coll (2013) se refiere a una nueva ecología del aprendizaje señalando que se trata de un cambio profundo en las prácticas sociales y culturales.

Lo anterior entraña la necesidad de incorporar un nuevo enfoque sobre lo que significa enseñar lenguaje en las aulas, asumiendo que las prácticas sociales de lenguaje se sitúan actualmente de manera contextual y que la naturaleza multimodal e hipertextual de los contenidos actualmente requiere de un nuevo manejo didáctico en las aulas. Entendiendo que el aprendizaje debe ser el resultado de que los estudiantes participen en actividades y prácticas socioculturales y no al revés. El propio Coll (2013) afirma que la actividad discursiva debe ser una herramienta de construcción de la subjetividad, lo cual implica que los estudiantes de hoy construyen el conocimiento hasta que logran significación. Esto no sólo involucra un área específica del currículo escolar, específicamente la materia de español, sino una mirada transversal del lenguaje y su enseñanza que permea a todas las áreas del currículo en la educación básica, de tal manera que permita que las prácticas de enseñanza atiendan de mejor manera tanto la forma como el fondo de la comunicación, tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, el uso de nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, provenientes principalmente del avance en las nuevas tecnologías, puede permitir que los estudiantes comprendan que lo importante hoy no sólo es el conoci-

miento, sino la capacidad de saber utilizarlo cuando se requiere, y en ello los docentes pueden estar en mejores condiciones para incorporar las TIC como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las respuestas de los estudiantes en las entrevistas permiten afirmar que lo importante no es que las TIC se introduzcan en el aula, sino que sean utilizadas para promover el aprendizaje.

Por último, es necesario destacar que las tres escuelas en las que se desarrolló el estudio presentan las mismas características en relación con la enseñanza de la literacidad. El foco se encuentra en las prácticas dominantes donde el docente establece no sólo las relaciones sino el rumbo, generalmente rígido, que toman las sesiones con base en el uso de los contenidos curriculares y el libro de texto, generalmente descontextualizados. Es un hecho que los estudiantes buscan y encuentran información válida en la red y que otros no. Ya no aprendemos únicamente del texto escrito. Además, los recursos de aprendizaje, vistos como medios, pueden llevarse incluso con uno mismo. Una vez más, queda de manifiesto que las respuestas de los estudiantes señalan que las clases que reciben podrían agilizarse mediante la formación de redes de colaboración que les permitirían acceder a mayores y mejores conocimientos, lo cual cada vez más apunta hacia cuestionamientos más serios sobre lo que la misión de la escuela secundaria significa hoy. Por ello, es apremiante que se incremente el número de estudios sobre la enseñanza de la literacidad en la educación secundaria, de manera que el término pueda ser posicionado de mejor manera. Lo anterior no implica que el fondo sea resuelto por la inclusión de dicho concepto al lenguaje de los docentes, debido a que no se trata únicamente de un asunto de terminología académica (como sucedió lamentablemente en muchos casos con la incorporación del término competencias al lenguaje educativo), sino de procesos reales de actualización y capacitación de docentes para estar en mejores condiciones para afrontar la tarea docente.

Lista de referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de estudios Peruanos.
- Barberá, J. P., & Fuentes, M. (2012). Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42875>

- Barton, D., & Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: trends and prospects*. Hamburgo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton & M. Hamilton (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Brunner, J., & Tedesco, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura: Leer y escribir en un mundo cambiante de la Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/actas.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 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.
- Castillo, A. (2007). El lenguaje de la generación red. En R. Sarmiento & F. Vilches (Coords.), *Neologismos y sociedad del conocimiento. Funciones de la lengua en la era de la globalización* (pp. 13-15). Barcelona: Ariel.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de una nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2013). *Manual de Investigación Cualitativa*. Argentina: GEDISA.
- Dussel, I. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, 13.
- Elvira, E., Torres, C., Echegaray, J., & Barradas, D. (2014). *Formas de uso de las TIC en estudiantes de escuelas secundarias públicas de la zona norte de la ciudad de Ve-*

- racruz. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Investigación en Ciencias y Sustentabilidad de la Academia Journals, Veracruz, México.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Falmer Press.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- González, E., & Villalobos, I. (2012). Percepción y uso de la tecnología por estudiantes de décimo año en las lecciones de educación cívica. *Educación*, 36(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/5844>
- Heidegger, M. (1977). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Resultados de la Prueba PLANEA 2017. Comunicado 262*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Kalman, J. (2005). *El origen social de la palabra propia*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Knobel, M. (1998). *Everyday Literacies. Students, Discourse and Social Practice*. Nueva York: Peter Lang.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. España: Aljibe.
- Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. Reino Unido: Open University Press.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38, 132-141.
- Martos, E., & Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119-135. doi:10.14201/teoredu2014261119135
- 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*. Chile: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Programa para*

- la *Evaluación Internacional de Alumnos. PISA 2012. Resultados*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Institución Educativa SEK.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1986). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
- Tarango, J., Romo, J., Murguía, L., & Ascencio, G. (2014). Uso y acceso a las TIC en estudiantes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de Chihuahua, México: inclusión en la didáctica y en la alfabetización digital. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 113-152. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41250>
- Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 4(2).
- Villegas, M., Mortis, S., García, R., & Del Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1), 50-63. doi:10.18381/Ap.v9n1.913
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.