

# La pedagogía del lenguaje en Colombia

## Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte

HOP Volumen 21 #2 julio - diciembre

Pedagogy of language in Colombia: Language and training in the Colombian school, a state of the art



Diego Fabian Cardona Moya



# hop21



IBEROAMERICANA  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

**HORIZONTES  
PEDAGÓGICOS**

ISSN-l: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral



ID: 0123-8264.hop.21202

Title: Pedagogy of language in Colombia  
Subtitle: Language and training in the Colombian school, a state of the art  
Título: La pedagogía del lenguaje en Colombia  
Subtítulo: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Pedagogy of language in Colombia: Language and training in the Colombian school, a state of the art  
[es]: La pedagogía del lenguaje en Colombia: un estado del arte, lenguaje y formación en la escuela colombiana

Author (s) / Autor (es):

Cardona Moya

Keywords / Palabras Clave:

[en]: teaching; training; education: mother tongue instruction; communication; culture; youth  
[es]: práctica pedagógica; formación; educación; enseñanza de la lengua materna; comunicación; cultura; jóvenes

Proyecto / Project:

Una pedagogía del lenguaje y la comunicación en las prácticas culturales y comunicativas de los jóvenes de los colegios públicos de Bogotá,

Submitted: 2019-07-08

Accepted: 2019-10-01

## Resumen

Este documento presenta los antecedentes investigativos del proyecto Una pedagogía del lenguaje y la comunicación en las prácticas culturales y comunicativas de los jóvenes de los colegios públicos de Bogotá, adscrito al Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha investigación asume como núcleo temático la relación que existe entre la formación en lenguaje, las prácticas comunicativas de los jóvenes y las matrices culturales que subyacen a estas prácticas. La revisión de antecedentes que se presenta enseguida, ha sido elaborada a partir del análisis y la revisión documental de estudios recientes sobre el tema de la investigación, y gira en torno a la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia, asumida como el escenario cotidiano en el que interactúan las formas de ser, actuar y pensar de maestros y estudiantes en la clase de Lengua Castellana. Para ello, la exposición de hallazgos inicia con un recorrido por la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia, seguido por una caracterización de dicha práctica en otros países de América Latina y en Europa. Además, en los apartados tres y cuatro se exponen los elementos de la política educativa colombiana y la relación entre comunicación, cultura y pedagogía que propone el enfoque sociocultural para la enseñanza del lenguaje. Finalmente se plantea una reflexión de cierre sobre los hallazgos de la revisión de antecedentes.

## Abstract

*This document is intended to report on the background study of the project entitled "A pedagogy of language and communication within the cultural and communicative practices of the young people from public schools in Bogotá" as part of the Interinstitutional Doctorate on Education from Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The research explores the underlying relationship between language training, communicative practices of the young people, and cultural matrixes. Furthermore, the discrepancy between the public policy for the teaching of language in Colombia, the contemporary pedagogical approaches, students' communicative practices and the cultural matrixes that support them, will be unveiled. A document analysis has been conducted for the review of antecedents. It focuses on the pedagogical practice of language in Colombia, understood as the daily scenario for teachers and students' being, acting, and thinking modes. For that, findings will be presented as follows: 1) a reconstruction of the pedagogical practice in language in Colombia; 2) a characterization of this practice under the Latin American and European perspective; 3) the fundamentals of the Colombian educational policy; and 4) the relationship between communication, culture, and pedagogy from a sociocultural approach. Lastly, a closing reflection on the findings of the research antecedents will be exposed.*

## Citar como:

Cardona Moya, D. F. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte. Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264, 21 (2), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1651>

Mg. Diego Fabian **Cardona Moya**, [Dr] Med

### Source | Filiación:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### BIO:

Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magister en Comunicación Educación.

### City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

### e-mail:

[diegofabiancardona@hotmail.com](mailto:diegofabiancardona@hotmail.com)

# La pedagogía del lenguaje en Colombia

## Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte

Pedagogy of language in Colombia: Language and training in the Colombian school, a state of the art

Diego Fabian **Cardona Moya**

### Introducción

La investigación que soporta el presente estado del arte asume la práctica pedagógica como el escenario cotidiano en el que interactúan maestros y estudiantes con el propósito de construir conocimientos y producir aprendizajes. Dicha práctica se sustenta en las particularidades de cada escuela, en el contexto social y cultural de la comunidad educativa y en los lineamientos políticos y administrativos de orden local, regional y nacional que definen las formas y los contenidos de los proyectos educativos institucionales. En este sentido, se plantea la construcción del presente estado del arte como una indagación sobre las formas y los procesos pedagógicos que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana de las escuelas colombianas.

La perspectiva teórica de la pedagogía contemporánea asume el lenguaje como una práctica social y cultural en la que el ser humano construye el sentido y la realidad a partir de su experiencia de vida y de las posibilidades de significación que se dan en la cultura y en el mundo de la vida (Ríos, 2010), y aunque en algunos documentos de la política educativa colombiana, y en los enfoques pedagógicos actuales, se reconoce esta perspectiva, en múltiples investigaciones se ha evidenciado que en la realidad de las aulas escolares persiste un discurso totalmente opuesto: la clase de lenguaje se presenta desde un enfoque funcional, normativo y prescriptivo que asume la lectura, la escritura y la oralidad como simples habilidades técnicas, en las que impera la norma gramatical y el código alfabético, y se relegan los nuevos modos semióticos y las prácticas comunicativas de los jóvenes.

Aunque el enfoque teórico más reciente de la pedagogía hace énfasis en las prácticas comunicativas y sus usos sociales en contextos reales de comunicación, la formación en el aula poco ha variado en relación al modelo educativo tradicional: “si bien se abandonó un poco la enseñanza de la ortografía y la gramática, con fuerte carácter memorístico, continuó prevaleciendo el carácter instrumental y técnico del desarrollo de las habilidades lectoescriturales y orales” (Calderón, Soler, Borja, & Muñoz, 2014, pág. 29).

En este contexto, se hace necesario reconocer los elementos que han generado la problemática enunciada y las relaciones vinculantes que se presentan entre ellos.

# La práctica pedagógica del lenguaje en la escuela colombiana

Luego de revisar diferentes investigaciones sobre la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia se pudo constatar que en el país persiste una orientación funcional y tradicional de la enseñanza de la lengua: una práctica obligatoria y coercitiva en la que los estudiantes, tal y como asegura Fabio Jurado, “han sido alfabetizados pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso e interpelador de la lectura y la escritura” (2009, pág. 133). Las investigaciones más recientes sobre dicha práctica permiten evidenciar que la clase de Lengua Castellana se presenta desde un enfoque normativo, en el que prevalecen los ejercicios repetitivos y de memoria, se restringe la formación en lenguaje al aprendizaje de normas, y se desconoce la multiplicidad de sistemas simbólicos que emplean los jóvenes en sus prácticas culturales y comunicativas más cotidianas.

En el libro *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje: prácticas destacadas de maestros colombianos*, Barrios, Bermúdez, Bernal, Blandón, Pérez y Zuluaga (2010) presentan los resultados de un estudio sobre la enseñanza del lenguaje durante la primera década del siglo XXI y en él los autores identifican que la mayoría de las experiencias se justifican en el contexto académico y su objeto de trabajo es directamente el lenguaje y no una problemática social específica:

*Hay un trabajo fuerte orientado a robustecer las competencias académicas relacionadas con el lenguaje, como por ejemplo mejorar los niveles de comprensión y producción textual, como el fin central del quehacer didáctico [...] el trabajo con el lenguaje en la escuela no pretende atender las demandas y problemáticas sociales como fines en sí mismas, sino que estas se abordan durante el trabajo académico y el fortalecimiento intelectual de los estudiantes. (pág. 30)*

En este sentido, el contexto social y cultural del estudiantado ingresa a la escuela como una excusa temática, mas no como un objeto de reflexión o como una problemática a discutir. Y pese a que, como lo advierten Loaiza y Uribe (2016) la clase de Lengua Castellana “va más allá de ser una herramienta de comunicación o apropiación de un sistema de signos y significados” (pág. 12), el lenguaje termina siendo una asignatura descontextualizada de la realidad de los estudiantes.

En la investigación titulada *De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la Lengua Castellana en la básica primaria*, las autoras plantean que en Colombia se han presentado tres enfoques para la enseñanza del lenguaje: normativo, semántico comunicativo y para la significación. A partir de su investigación, las autoras logran identificar que de estos tres enfoques el que mayor relevancia tiene en la escuela contemporánea es el enfoque normativo:

*El acento está puesto en una enseñanza centrada en el análisis sintáctico, la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación y descripción de categorías gramaticales aisladas, planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional, que desconoce que cuando el niño llega a la escuela tiene un saber sobre la lengua, tiene una experiencia en su uso familiar, que le hace ser un conocedor y usuario de la misma en contextos particulares y con propósitos reales (Loaiza & Uribe, 2016, pág. 84)*

Dichos enfoques han estado presentes también en las distintas denominaciones que ha tenido la clase de lenguaje en la escuela colombiana (Español, Español y Literatura, Lengua Castellana, Humanidades, Lenguaje, etc.) cada nombre, con un concepto pedagógico propio y específico:

*Son tres las nominaciones que ha tenido el área en las últimas tres décadas: la primera, Español y Literatura, nombre que se consolida a partir de la publicación del decreto 1002 de 1984 en el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, documento que se materializa en los Marcos Generales de los programas Curriculares (1984); la segunda, Lengua Castellana, nombre que se establece desde la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), y que se retoma en los Lineamientos Curriculares (1998). Si bien en este último documento se nombra el área como Lengua Castellana y en su contenido se hace alusión a ella también como Lenguaje, denominación que se ratifica con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del 2006 (Loaiza & Uribe, 2016, pág. 10).*

Estos mismos hallazgos son compartidos en las investigaciones de Avendaño (2016); Ávila, Farfán, y Rincón (2009); Bernal (2010); Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013); Bermúdez y Vargas (2013); Cáceres, Firacative, Muzurú, Cortés, Ramírez, Morales y Copete (2014); Cuellar (2013); Doria y Pérez (2008); Duque y Ramírez (2014); Gutiérrez (2011); Montoya (2015); Muñoz, A., Muñoz, L., Rosero y Villotak (2010); Quitián (2017) y Rico (2016), quienes se han dedicado en los últimos años a analizar la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia.

Para los autores, históricamente la formación en lenguaje ha estado ligada a las teorías científicas de la lengua, de esta manera es posible encontrar, tal y como lo señalan Doria y Pérez (2008), una adaptación didáctica de las perspectivas lingüísticas en los enfoques pedagógicos del lenguaje. En la tesis de maestría *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*, los autores identifican tres perspectivas lingüísticas y pedagógicas en la formación en lenguaje: Estructuralista, Generativista transformacionalista y Lingüístico Textual. Este último enfoque es el que plantea la política educativa colombiana, sin embargo, en la realidad de las aulas



escolares sigue imperando una perspectiva tradicionalista de la pedagogía del lenguaje: “se derivan lecturas inducidas y literales, al igual que escrituras frásicas, normativas, como producto e inducidas, que corresponden a intencionalidades temáticas de los maestros, y no a procesos de comprensión y producción auténticos, reales y contextualizados” (Doria & Pérez, 2008, pág. 106)

En la investigación *Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares*, la profesora Gloria Bernal (2010) realizó un estudio con una muestra de 180 cuadernos de grado tercero de primaria, correspondientes a 19 departamentos, y 197 cuadernos de grado quinto, de 24 departamentos, tratando de develar la forma en que se manifiesta la pedagogía del lenguaje en los cuadernos de los estudiantes. En esta investigación la profesora Bernal logró identificar “...el predominio de las tareas mecánicas, repetitivas y de carácter formal, la ausencia de reflexión lingüística y el desconocimiento del saber sobre su lengua que tienen los niños y niñas” (pág. 529). Otros investigadores, como Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea, y Moreno (2013) en *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*; Loaiza y Uribe (2016) en *De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria*; y Rico (2016) en *Análisis de los estilos de enseñanza y aprendizaje aplicados en lengua castellana en docentes y estudiantes de la básica secundaria de la institución educativa san francisco de la zona sur del municipio de Ibagué*, coinciden en este hallazgo y advierten que en la escuela colombiana “existe poca familiarización con un enfoque textual o discursivo de la lengua” (Barletta, y otros, 2013, pág. 148).

En la investigación *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial*, “Los resultados indican que el programa, los materiales y la práctica docente están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes” (Barletta, y otros, 2013, pág. 133) en la formación en lenguaje, principalmente debido al poco dominio didáctico, pedagógico y disciplinar de los maestros de lenguaje, que se evidencia en aspectos como la incongruencia en los documentos de planeación curricular respecto de las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN,) la poca familiarización con el enfoque teórico contemporáneo de la enseñanza de la lengua, la asignación de actividades sin objetivos claros y sin correspondencia con el tiempo de la clase, el favorecimiento de los procesos de memorización en detrimento de la comprensión, la falta de aplicación de conocimientos discursivos, textuales y gramaticales básicos y, en general, el escaso manejo del saber disciplinar y pedagógico de los docentes.

Estas dificultades en la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia han desdibujado el rol activo que deberían tener los estudiantes en las aulas de clase. Tal y como lo señalan Ospina y Patiño (2015) en la tesis de maestría *El papel del maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos: narrativas de una experiencia*: “Para que las prácticas de enseñanza promuevan la construcción y expresión de la voz de los estudiantes, hay que redescubrir desde qué perspectiva conceptual y disciplinar se hace lo que se hace, cómo se concibe la lengua y el lenguaje.” (pág. 110). Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones consultadas, el docente de la clase de Lengua Castellana no evidencia un dominio didáctico o disciplinar sobre el área que orienta, o desconoce los lineamientos definidos por el MEN para la formación en lenguaje. En palabras de Bernal y Giraldo (2004) “por un lado van los objetivos del MEN y por el otro va la realidad de los contextos de la educación básica y media” (pág. 88) debido a que en la mayoría de los casos la política educativa es construida por agentes del Ministerio que ignoran la realidad de las aulas de clase y la particularidad de los contextos sociales y económicos en los que se inscriben las instituciones educativas.

En las investigaciones consultadas, la práctica docente es considerada altamente problemática, principalmente por el escaso saber pedagógico, didáctico y disciplinar de los maestros de lenguaje. En el estudio *Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana en Bogotá*, Bernal y Giraldo (2004) concluyen que “debido a la deficiente actitud reflexiva, crítica o investigativa de los maestros de escuela, es vano tratar de implementar cualquier modelo de formación educativa” (pág. 86), pues el docente opta por una propuesta individualizada que le sea práctica y funcional, y en la mayoría de los casos solo toma aquellos elementos de la política pública, de los lineamientos curriculares de las instituciones educativas y de los enfoques contemporáneos de la pedagogía del lenguaje que le sirven para mantener el control de la clase y regular sus procesos de enseñanza, volviendo nuevamente a la pedagogía tradicional y a la perspectiva formal e instrumental del lenguaje. Sin embargo, es necesario advertir que aunque los problemas de la práctica pedagógica del lenguaje pasan primordialmente por la forma en que enseñan los maestros, no son ellos quienes originan dichas problemáticas, pues en este ejercicio influyen factores como: la infraestructura y los recursos tecnológicos de las instituciones escolares, los procesos de formación de docentes que tienen lugar en las facultades de educación, la poca inversión del Estado en capacitación y actualización docente, el contexto social y económico de los estudiantes y de las escuelas, la falta de maestros especializados en lenguaje en la mayoría de instituciones escolares, la falta de coherencia en la política pública educativa, entre otros.

En el recorrido que se ha hecho por la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia se hace visible la ruptura que existe entre el enfoque teórico contemporáneo (denominado generalmente como socioconstructivo) y las prácticas reales que tienen lugar en la clase de Lengua Castellana, que se presentan anquilosadas en un modelo tradicional que reduce la formación en lenguaje a un ejercicio normativo, memorístico y sin significado para los jóvenes que asisten a la escuela colombiana. Es necesario revisar ahora las características de esta práctica pedagógica en otras geografías, con el objetivo de situar contextualmente el caso colombiano en relación al entorno global.

## La pedagogía del lenguaje en otras geografías

A nivel mundial existe un consenso sobre la necesidad de una formación en lenguaje que atienda las necesidades comunicativas reales y particulares de los estudiantes, que parta del reconocimiento del contexto social y cultural de las comunidades y que asuma el lenguaje desde un enfoque socioconstructivista para la significación y la producción de sentido. Al respecto, documentos internacionales, como el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002), advierten que,

*Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades.* (pág. 129)

Los 15 Estados de la Unión Europea asumen la formación en lenguaje como el desarrollo de competencias y capacidades para

## La pedagogía del lenguaje en Colombia

### Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte

que los ciudadanos puedan “interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación” (**Consejo de Europa, 2002, pág. 71**). Esta perspectiva, propuesta desde el enfoque de competencias, es una orientación para que las naciones europeas desarrollen políticas públicas educativas encaminadas a la significación y al desarrollo de prácticas pedagógicas en situaciones auténticamente comunicativas.

Si bien este enfoque por competencias ha recibido múltiples críticas en el entorno académico, principalmente por su relación con el mundo de la industria y el capital económico, la totalidad de países congregados en la Unión Europea, la Organización de Estados Americanos y la Organización de Naciones Unidas, han asumido esta perspectiva para el diseño de políticas públicas locales e internacionales en educación. Desde dicho enfoque la formación en lenguaje tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación. Capacidad que al mismo tiempo se estructura en las subcompetencias lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica, y que se apoya en la afirmación de las competencias generales de la persona: saber-ser, saber-hacer y saber-aprender (**Clouet, 2010**).

A través del Marco Común Europeo, el Consejo de Europa pretende que las naciones de ese continente unifiquen criterios para la formación en lenguaje. Sin embargo, en investigaciones como *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea* (**Centro de investigación y documentación Educativa, 2002**) se evidencia que en este territorio conviven múltiples modelos, en una amplia gama que va desde el enfoque tradicional hasta el socioconstructivista,

*Se puede dibujar un continuo que parte de la consideración de este conocimiento como lectoescritura, refiriéndose principalmente a los aspectos notacionales (identificación y escritura) de los textos y su descifrado, que permiten una posterior comprensión y elaboración, y llega hasta la concepción de lenguaje escrito (Tolchinsky, 1993) que incluye los aspectos comunicativos y discursivos, en el sentido más amplio, que están presentes a lo largo de todo el proceso desde el comienzo, y son los que lo dotan de significado para el aprendizaje, haciéndolo posible con el grado de complejidad que requiere. (Centro de investigación y documentación Educativa, 2002, págs. 13-14)*

De esta manera, es posible constatar que, en Europa, así como en Colombia y en América Latina, también persiste una práctica pedagógica de perspectiva tradicional, que, si bien no se presenta de manera general en todas las instituciones educativas, se contrapone al enfoque socioconstructivo que propugnan la teoría pedagógica y la política educativa contemporánea. Sin embargo, existe una diferencia sustancial entre el continente europeo y los países latinoamericanos: mientras que en la Unión Europea los niños crecen en entornos de alto consumo cultural y de familias de lectores y escritores, en Latinoamérica los niños y jóvenes llegan a la escuela sin estas posibilidades y, al tener prácticas culturales asociadas a la escritura, la formación en lenguaje se asume como tema de interés general, y no específicamente de la escuela, contrario a lo que sucede en América Latina.

La discusión sobre la práctica pedagógica del lenguaje en el sur de América ha estado presente desde que surge la escuela como institución en la colonia española, sin embargo, es en la década de 1970 cuando esta discusión toma mayor relevancia, principalmente por el auge de las facultades de educación (**Rios, 2008**), el debate en torno a los modelos pedagógicos y el trabajo que empieza a desarrollar la Unicef sobre la educación latinoamericana.

Entre la última década del siglo XX y la primera del XXI, los Estados latinoamericanos han trabajado en el diseño de políticas públicas para la formación en lenguaje, políticas, que como expone Kalman (**2008**), coinciden en la inclusión del enfoque de competencias como pilar que sostiene las prácticas de alfabetización en la escuela, pero se diferencia en algunos matices de concepción:

Tabla 1: Concepciones de alfabetización en América Latina

País	Definición en idioma original (español o portugués) (incluye número de página del documento original)
Argentina	«Se entiende por alfabetismo al conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos» (p. 9).
Bolivia	«Se entiende por alfabetización los conocimientos teóricos y prácticos que permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio del propio desarrollo» (p. 21).
Brasil	«Entende a alfabetização como o primeiro passo de jovens e adultos para o reingresso na escola» (p. 29). «Se entiende a la alfabetización como el primer paso de jóvenes y adultos para reingresar a la escuela».
Colombia	«La alfabetización es un proceso formativo que desarrolla la capacidad de interpretar la realidad y transformar el entorno» (p. 54).
Paraguay	El concepto de alfabetización definido por la UNESCO en 1958 se convirtió como referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales, y dice: «Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir -comprendiéndolo- un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana» (p. 333). Desde la Dirección General de Educación Permanente se adopta este concepto de persona analfabeta.
Perú	«La alfabetización, reconocida como base de aprendizajes e instrumento para potenciar el papel de los individuos y sus comunidades» (p. 367).

Tomada del plan regional de alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2007-2015) en Kalman (**2008, pág. 146**)

En este contexto, es posible evidenciar que, aunque los países del cono sur de América reconocen el enfoque por competencias, cada uno ha adoptado una tendencia específica. Mientras que Colombia se destaca por asumir la alfabetización como un proceso formativo, Paraguay se mantiene fiel a la definición asumida por la Unesco en oposición al analfabetismo. Bolivia por su lado hace énfasis en una alfabetización que permite el desarrollo personal y Perú y Brasil ubican la formación en lenguaje como un proceso específico de la escuela. En Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay se asume la práctica pedagógica del lenguaje en el campo individual y no en el de lo social (**Kalman, 2008**).

Kalman concluye este paralelo señalando una problemática visible: “Hay una clara división entre las definiciones oficiales emitidas por estos gobiernos y el pensamiento académico” (**2008, pág. 146**), es decir, hay una ruptura entre lo que propone el enfoque pedagógico socioconstructivista del lenguaje y lo que plantea la política pública. Ruptura que se visibiliza en el desconocimiento del contexto social y cultural de la práctica comunicativa y en el enfoque prescriptivo que tiene la alfabetización en Latinoamérica.

En la investigación *Estrategias didácticas para la consolidación del hábito de Lectura*, María Aguilar y Avelis Pulido (**2016**) realizaron un estudio en Carabobo (Venezuela) que buscaba analizar las estrategias didácticas empleadas por los docentes para desarrollar procesos de



lectura en estudiantes de grado segundo y tercero. Como hallazgo fundamental, las investigadoras encontraron que “las actividades utilizadas por las docentes de segundo y tercer grado eran basadas en métodos tradicionales, constituidas por el dictado, la copia y la caligrafía, concebidas por las mismas como instrumento para que el niño consolidara el hábito de lectura” (pág. 83). Este ejemplo, tomado de un caso específico de la educación venezolana, se replica en investigaciones de toda Latinoamérica.

En Perú, la investigadora Claudia Mezones realizó una tesis doctoral para diagnosticar la práctica pedagógica del lenguaje en dicho país “considerando los aportes de la teoría del texto, el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, así como la formación por competencias, que plantea el Diseño Curricular Nacional en el Perú.” (2015, pág. 1). Al concluir su análisis, la profesora Mezones encuentra que en las aulas de clase peruanas “hace falta incidir en actividades de clase significativas para evitar una contraposición entre los aprendizajes escolares y el uso de la lengua en la interacción de la vida diaria” (2015, pág. 306), señalando con esto la descontextualización que existe entre los procesos y los contenidos abordados en la clase de lengua con las situaciones reales de comunicación en las que se ven sumergidos los estudiantes en su cotidianidad.

En la tesis *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*, Lancy Cázares (2010) realiza un proceso de autoobservación para tratar de identificar su práctica pedagógica como maestra de escuela en Veracruz, México. En este estudio identifica una mayor aproximación a los métodos tradicionales de enseñanza: “Cuando reflexiono qué clase de maestra era, puedo identificarme con muchas características de la escuela tradicional” (pág. 124). Las prácticas a las que se refiere la maestra redundan en relaciones verticales y monológicas entre ella y sus estudiantes, ejercicios de enseñanza prescriptivos y normativos, y actividades memorísticas y de prescripción.

Otro estudio abordado en esta revisión ha sido la investigación realizada por Flor de María Rionda para el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino, en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. En la investigación *Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial*, la profesora Rionda (2014) indaga por la situación de la enseñanza de la lectura y escritura en los procesos de alfabetización inicial de las escuelas primarias de Salta. A partir de múltiples observaciones de clase, el estudio concluye que en la práctica pedagógica del lenguaje en esta ciudad “existe una distancia, en el terreno de las prácticas, entre la cultura de los niños, sus intereses, sus expectativas, sus procesos cognitivos y las propuestas de enseñanza” (Rionda, 2014, pág. 37).

Para finalizar este ejercicio se ha consultado una tesis de maestría sobre la enseñanza de la lectoescritura en Chile. *En La enseñanza actual de la lectoescritura en educación parvularia, en contraste con sus bases curriculares*, Carolina Castro (2013) plantea un estudio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en tres escuelas públicas de la ciudad de Renca. En esta investigación se exponen las dificultades de asumir el sistema escritor como un sistema transcripcional o codificador, cuya enseñanza se sitúa únicamente en el aprendizaje de normas ortográficas y gramaticales.

Luego de observar y analizar la clase de lengua en tres instituciones educativas de la ciudad de Renca, la investigadora concluye que “las prácticas, utilizadas por las educadoras entrevistadas para la enseñanza de la lectoescritura, responden a una mecánica, cuya base epistemológica es netamente conductista, inhibiendo por completo el pensamiento del niño” (Castro, 2013, pág. 53). Este hallazgo se justifica,

como se ha evidenciado en otras investigaciones, en una práctica pedagógica prescriptiva y normalizadora, que desconoce el contexto social y cultural de los estudiantes y que enfatiza primordialmente el aprendizaje de reglas.

El recorrido hecho hasta ahora no pretende comprobar la existencia de una práctica pedagógica del lenguaje única en Colombia o en el mundo. En lo que atañe a la formación en lenguaje, existen tantas prácticas y concepciones como maestros y escuelas. Sin embargo, los casos expuestos permiten evidenciar una tendencia en la forma en que se piensan y materializan los procesos pedagógicos del lenguaje y la comunicación en la escuela contemporánea. Tendencia que permite reconocer el predominio de una pedagogía normativa y prescriptiva que restringe la formación en lenguaje a la memorización de reglas gramaticales, al mismo tiempo que rechaza el contexto cultural y comunicativo de los niños y jóvenes que asisten a la institución escolar.

Como se ha señalado anteriormente, la práctica pedagógica del lenguaje se materializa en los procesos formativos que tienen lugar en el aula de clase y en la escuela en su conjunto. En este sentido, es necesario revisar aquellos elementos que predefinen dicha práctica y que inciden en su materialización, tomando como punto de partida la política pública para la pedagogía del lenguaje en Colombia, al ser el lineamiento que orienta y delimita los procesos pedagógicos y curriculares que inciden con la formación en lenguaje.

## Política pública y pedagogía del lenguaje en Colombia

En los últimos años la política pública ha estado enmarcada en una constante evaluación de los procesos formativos que tienen lugar en la escuela y que permiten, de una u otra manera, diagnosticar la forma en que los niños y jóvenes se acercan al conocimiento, lo interiorizan y le dan forma en la solución de problemas cotidianos. En el caso colombiano, regularmente los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° presentan una prueba de Estado que apunta a diagnosticar las competencias de los alumnos en las áreas básicas del conocimiento. Adicionalmente, algunas instituciones educativas hacen parte de evaluaciones internacionales, como el afamado Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*). Estos procesos de evaluación han recibido múltiples críticas por parte de pedagogos, científicos sociales y miembros de la comunidad académica en general, principalmente por la búsqueda de homogenización en el conocimiento, la negación de las características particulares de los estudiantes y de las escuelas, la estandarización de los contenidos y la validación de respuestas únicas ante problemas específicos de poblaciones multiculturales. No obstante, los resultados expuestos en este tipo de pruebas permiten una lectura nacional e internacional sobre los aprendizajes de los niños y jóvenes en las escuelas colombianas, resultados que en la mayoría de los casos evidencian un nivel bajo para nuestro país y un estancamiento en el desarrollo educativo de los últimos años.

En el área del lenguaje, considerada en la Ley General De Educación 115 de 1994 como un área fundamental del conocimiento, los resultados en las pruebas nacionales e internacionales han evidenciado múltiples problemáticas en las prácticas comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes: bajos niveles de comprensión, interpretación y argumentación lectora y dificultad en la producción de textos y discursos verbales y escritos. Según el informe de resultados de

las pruebas PISA, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016) en el año 2015, el 43% de los menores colombianos todavía no supera los estándares mínimos en comprensión lectora, cuando el porcentaje promedio de los países que hacen parte de esta organización es de un 20%; en la prueba Saber 11 que realizó el ICFES en el año 2017 los resultados en el área de lectura crítica llegan a un promedio de 54.29 sobre 100 puntos. En ambos casos se evidencia un desempeño poco satisfactorio en los procesos de lectura de los estudiantes colombianos, es decir, el ejercicio de la lectura y la escritura se mantiene en un nivel medio bajo, lo que indica que no se han alcanzado los objetivos trazados en la política pública y que la población está muy lejos de pertenecer a una comunidad de lectores y de escritores.

A esta problemática se le suma la falta de correspondencia entre el marco legal de la formación en lenguaje y su ejercicio práctico: la perspectiva filosófica que predominaba en la Ley General De Educación 115 de 1994 y en los lineamientos curriculares fue tergiversada y disminuida en el ejercicio técnico que proponen los últimos documentos de la política pública.

La concepción de lenguaje que plantea el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares (1998) “tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 24). Esta concepción es planteada desde una perspectiva semántica comunicativa, que atañe a la construcción del significado y asume el acto de comunicación e interacción como eje central del proceso. De esta manera se propone una pedagogía orientada “hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 25). Se plantea entonces una ruptura con la concepción que anteriormente presentaba la política pública, en donde se asumía la formación en lenguaje como el uso técnico de la estructura de la lengua y se definía la competencia lingüística como la capacidad del estudiante para comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, pero se ignoraba todo el entorno cultural en el que tenía lugar el acto comunicativo. Dicha concepción, emanada de la propuesta de la competencia lingüística de Chomsky (1957- 1965) estaba limitaba a los elementos normativos de la lengua y se dirigía a un hablante/ oyente ideal y a una comunidad lingüística homogénea, mientras que en la concepción más reciente el MEN asume la propuesta teórica de los actos de habla de Hymes “referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 25).

De esta manera, habría que comprender la lectura y la escritura mucho más allá del elemento técnico de la comunicación, no como habilidades específicas o procesos aislados, sino como prácticas sociales y culturales. Al respecto Judith Kalman (2004) explica que en los últimos años la política pública para la formación en lenguaje se ha venido cimentando en tres principios fundamentales:

*1) Las acciones educativas deben considerar el contexto donde los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas, 2) los programas educativos deben partir de lo que los participantes ya conocen y saben hacer para favorecer el aprendizaje; y 3) las propuestas educativas deben reconocer y atender la heterogeneidad de los usuarios. (pág. 5)*

Es decir, desde lo que plantean los lineamientos curriculares en el campo del lenguaje, la lectura y la escritura deberían asumirse como prácticas sociales y culturales en todas las instituciones educativas, solo así se podría hablar de una práctica auténtica de significación. Lastimosamente, esta concepción se ha visto desdibujada en los planteamientos expuestos posteriormente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2015) y las Matrices de Referencia (2018).

La filosofía del lenguaje que orientaba los lineamientos curriculares, no aparece en los documentos que se construyeron posteriormente, debido a que estos últimos se han pensado desde una perspectiva técnica y funcional sobre los criterios de evaluación de las pruebas estandarizadas: conceptos como Calidad Educativa, Estándares y Matrices de referencia, son propuestos desde una perspectiva industrial, en donde, como aseguran Gama y Niño (2013) “son categorías surgidas del mundo empresarial, convergentes desde la racionalidad técnica que prioriza resultados medibles y evidenciables” (pág. 187), y aunque en la presentación de estos documentos se afirma que han sido construidos en referencia a los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias “dentro del desarrollo de los derechos establecidos para cada grado se hace evidente la ruptura que existe entre el marco conceptual de los Lineamientos y los Estándares y los aprendizajes que se sugieren en los DBA” (Suárez, 2018, pág. 100).

En la actual política educativa el lenguaje se ha reducido significativamente y ha repercutido directamente en la forma en que se aprende y se enseña en las escuelas colombianas. Como señala Jurado (2016), la publicación de estos documentos ha conllevado a la confusión, al contrastar los enfoques prescriptivos de los DBA y los enfoques socio-constructivos de los Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana y de los Estándares Básicos de Competencia. Gracias a esta confusión, la clase de Lengua Castellana se aborda desde una perspectiva formal en la que se define la lengua como un sistema de signos y su estudio se centra únicamente en la forma en que se relacionan estos signos para producir esquemas textuales, logrando con ello una distancia profunda frente al enfoque semántico comunicativo que debería imperar en la concepción. El contexto social y cultural de los jóvenes que asisten a la escuela pública colombiana y las prácticas comunicativas que allí tienen lugar terminan siendo rechazados en la institución escolar.

Esta falta de correspondencia en la política educativa ha convertido los procesos formativos de la clase de Lengua Castellana en ejercicios memorísticos y de aplicación de normas gramaticales a partir del desarrollo de procesos de enseñanza contradictorios y, como afirma Suárez (2018) “generan confusión en la práctica de los docentes, pues aunque reconocen la importancia de la enseñanza del lenguaje en prácticas auténticas de interacción deben atender a las exigencias de la política que se configuran como un conjunto de rutinas” (pág. 100). Adicionalmente, la cantidad de documentos legales que definen la pedagogía del lenguaje y la constante actualización de la política pública, ha generado apatía en la práctica pedagógica de los docentes:

*Los maestros de educación básica y media se han acostumbrado a una dinámica de cambio de reglas. Por lo tanto, son capaces de utilizar los conceptos sin comprometerse con ellos, puesto que más tardan los maestros en asimilar un concepto, que las instituciones reguladoras de la educación en imponer uno nuevo. (Bernal & Giraldo, 2004, pág. 86)*



# Pedagogía del lenguaje, prácticas comunicativas y Matrices Culturales.

En el contexto expuesto se evidencia una ruptura entre la política pública para la formación en lenguaje, la apuesta de los modelos pedagógicos contemporáneos y las prácticas comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes. Ruptura que se materializa en los procesos de enseñanza asociados al lenguaje y que tiene su origen en el desconocimiento de las matrices culturales que subyacen a los procesos comunicativos de los jóvenes.

En la escuela contemporánea el lenguaje no se asume como una práctica de significación y construcción de sentido, puesto que, en la mayoría de los casos, la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad desconoce la multiplicidad de variables que posibilitan el entorno cultural de los estudiantes y pese a que la teoría pedagógica más reciente ubica al educando en el centro del proceso, las formas particulares del lenguaje juvenil siguen siendo invisibilizadas. Tal y como se evidencia en los hallazgos del presente estado del arte, las variables sociales y culturales que constituyen las prácticas comunicativas de los niños y los jóvenes son excluidas generalmente de los procesos formativos asociados al lenguaje, y aunque las relaciones entre cultura, formación y lenguaje son indisociables, su articulación es una tarea pendiente en la escuela colombiana.

Ahora bien, asumir la pedagogía del lenguaje como una práctica social y cultural, en el marco de una sociedad cambiante y plurinomial (mutación histórica (Charpak, 2005), sociedad del conocimiento (Drucker, 1969), tercera ola (Toffler, 1980), la era del acceso (Rifkin, 2000), mundo post-moderno (Vattimo, 1991), sociedad líquida (Bauman, 2003), sociedad informacional (Castells, 1999), capitalismo cognitivo, sociedad de la bio política (Negri, 2003), etc.) implica resignificar las matrices culturales que subyacen a los procesos comunicativos de los niños y jóvenes, en tanto que el lenguaje desborda la escuela y es una práctica social y cultural que permite la representación y la transformación del mundo, por ello mismo, los procesos formativos en lenguaje deben tomar como punto de partida el entorno cultural de los estudiantes.

En este sentido, autores como Kalman y Street (2009) afirman que “Las prácticas sociales del lenguaje son los diferentes modos de interacción — oral y escrita— que ha desarrollado el ser humano en diferentes actividades sociales y están ligadas a una situación cultural e histórica particular.” (pág. 14). Sin embargo, es necesario advertir que en esta relación entre comunicación y cultura las prácticas comunicativas desbordan los límites del lenguaje verbal: son prácticas en las que se incluyen el hábitus, los usos y las apropiaciones en la vida cotidiana, la interacción, la intersubjetividad, la interactividad, la mediatización y la información de la cultura.

En este contexto es preciso reconocer la multiplicidad de variables que posibilitan el entorno cultural que subyace a la práctica comunicativa y las matrices culturales que sustentan dicho entorno en la sociedad contemporánea. Al respecto Freire (1973) señaló que el principio fundamental de las prácticas educativas y comunicativas deben ser el diálogo y la posibilidad de una comunicación dialógica entre los interactuantes del proceso comunicativo.

En la propuesta de Freire la cultura es el eje que transversaliza las prácticas comunicativas del ser humano. No obstante, en textos como Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento, Francisco Cruces (2008) advierte las dificultades de asumir la cultura como un concepto estático y predefinido y exalta la obra de Jesús Martín Barbero como uno de los mejores intentos que se ha hecho para abordar el campo de lo cultural, pues para Barbero (2003) es indispensable dejar de situar a la cultura del lado de los datos y las cosas, para ser reubicada decididamente del lado de los sujetos, en donde estos pueden verse y dejarse ver por los demás (Cruces, 2008), es por ello que prefiere el término Matrices Culturales al de Cultura, pues amplía el campo a la multiplicidad de variables que permiten la gestación de lo cultural.

Cuando se habla de Matriz se asume el término como un molde, un patrón o un registro, y aunque en ningún texto Barbero define explícitamente las matrices culturales, estas acepciones permiten concebirlas como ese lugar simbólico en el que se gesta la realidad social, no como un producto sino como un proceso de significación. En palabras de Cruces (2008, pág. 5) “la cultura tiene que ver con modos de sentir, de percibir, de amar, de cocinar, de caminar [...] con la corporeidad, la gestualidad y la teatralidad” (2005, p.11).

Para De Certeau (1994) las prácticas culturales se asumen como “un conjunto más o menos coherente [...] de elementos cotidianos, concretos o ideológicos, dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que visibilizan socialmente fragmentos de una cultura” (pág. 7). Los procesos comunicativos están mediados por dichos comportamientos y encarnan múltiples formas simbólicas de actuar. En palabras de Vega (2015) “A este tipo de significaciones o referentes simbólicos implícitos en conjunción con los procesos de ‘hacer la comunicación’ que los incorporan es a lo que llamamos prácticas comunicativas” (pág. 225). Habría que preguntarse entonces por el lugar que tienen estas prácticas en la escuela y en los procesos pedagógicos que en ella se adelantan, principalmente en la clase de Lengua Castellana, dado que es el espacio académico definido para el estudio de la comunicación.

La cultura es una matriz entrelazada de significados que permite que las prácticas comunicativas surjan de forma particularizada en contextos específicos, es una estructura de sentidos que hace posible la comunicación. Para Moreno (2013) las matrices culturales “equivalen a un código genético de las prácticas discursivas, y como tal, es posible rastrear sus orígenes, mutaciones e hibridaciones, como si trazáramos un árbol genealógico de los productos culturales.” (pág. 74). En este sentido, develar las matrices culturales que subyacen a las prácticas comunicativas de los estudiantes permitiría reconocer la multiplicidad de variables que se deberían tener en cuenta para el desarrollo de una propuesta pedagógica significativa en torno al lenguaje.

Hablar de lenguaje, educación, comunicación y cultura implica hablar de diálogo, de dialogicidad, de intersubjetividad, y necesariamente, del sujeto como ser que se define por su relación con los demás, en tanto que el ser humano no puede ser sin el otro. García (2006) explica que la comunicación humana “no es un mero intercambio de mensajes basado en un código compartido y en un consenso de sentido, sino que, por el contrario, se trata siempre de una tensión vital entre logos fundamentalmente distintos” (pág. 50). Sin embargo, la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia desconoce la pluralidad de ideas y de subjetivaciones que configuran el mundo, en tanto que invisibiliza el lugar del niño y del joven como sujetos en la sociedad y en la escuela.

# La pedagogía del lenguaje en Colombia: una deuda con la producción de sentido

En el texto *Conciencia y lenguaje*, Luria (1984) definía el sentido como el proceso en el que el ser humano interpreta y construye la realidad desde su experiencia en el mundo: “el sentido es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados” (Luria, 1984, pág. 49). Desde esta concepción, la producción del sentido tiene que ver con la forma en que el sujeto se hace consciente del mundo a través de su experiencia y de su lenguaje, en un proceso en el que los significados se reafirman de manera situacional y subjetiva. Mientras la práctica pedagógica del lenguaje en Colombia no reconozca las prácticas comunicativas de los niños y de los jóvenes que asisten a ella, y las matrices culturales que subyacen a dichas prácticas, la producción del sentido en la escuela colombiana seguirá siendo una tarea pendiente.

A pesar de que en algunos documentos de la política pública y de la teoría pedagógica se plantea la necesidad de estructurar la formación en lenguaje para la producción del sentido, las prácticas educativas siguen anquilosadas en el enfoque formal y funcionalista de la enseñanza. Por ello, es necesario indagar en las causas de esta problemática y adelantar estudios sobre posibles estrategias para su transformación. Además, se hace necesario dirigir la totalidad de la política pública hacia el enfoque social y cultural que había sido definido en la Ley General De Educación, de esta manera se evitará la contradicción en los documentos legales y en las prácticas pedagógicas que emanan de ellos.

En adición al enrutamiento de la política pública, las prácticas pedagógicas deben involucrar los estudios contemporáneos en lenguaje, semiótica y comunicación. Si bien el estructuralismo tuvo un aporte significativo al estudio de la lingüística, es necesario reconocer que en la actualidad debería ser superada la enseñanza del lenguaje referida al estudio exclusivo de la lengua y del signo lingüístico. También es necesario asumir la pedagogía del lenguaje en el problema de la comunicación y de la semiosis, reconociendo la multiplicidad de signos que constituyen la realidad y los procesos de construcción de sentido asociados a la significación (Cárdenas, 2004). Para lograr este propósito, las nuevas formas del lenguaje y las manifestaciones de la subjetividad juvenil deben potencializar las prácticas y las interacciones comunicativas de los estudiantes en la escuela, que a su vez tiene la obligación de reconocer integralmente a los niños y jóvenes que asisten a ella como sujetos activos en el aprendizaje.

En este contexto se espera que la institución escolar aparezca como un escenario para la pluriculturalidad y no para el enculturamiento. En ella debe prevalecer el pensamiento crítico, la participación democrática y la pluralidad de ideas y de sentires de los estudiantes, de los maestros y de la comunidad educativa en general. Es necesario asumir una relación horizontal entre docentes y alumnos, una relación que posibilite un diálogo abierto y constante frente a la realidad de los jóvenes y frente a la superación de las problemáticas sociales y culturales de las comunidades educativas. Para ello, el profesor de lenguaje debe traer al aula situaciones reales de comunicación y guiar al estudiante como sujeto de lenguaje por estas situaciones desde la lectura y la escritura de múltiples sistemas simbólicos. El ejercicio

de la lectura, de la escritura y la oralidad debe trascender el uso del lenguaje alfabético, incorporando los textos, los discursos y las nuevas narrativas digitales y analógicas.

Esta serie de transformaciones solo será posible si la escuela empieza a reconocer que más que estudiantes en sus aulas tiene niños, adolescentes y jóvenes: sujetos de discurso que interpretan y significan la realidad de forma particular, con un lenguaje propio y en un contexto cultural específico. De esta manera, el reconocimiento de las prácticas comunicativas de los estudiantes, de su subjetividad y de las matrices culturales que sustentan su discurso en el mundo es un paso impajaritable en la transformación de la escuela colombiana y de las acciones didácticas y pedagógicas que tienen lugar en ella.

## Referencias

- Aguilar, M., & Pulido, A. (2016). *Estrategias didácticas para la consolidación del hábito de Lectura. Estudio dirigido a los niños y niñas de 7- 9 años de la U.E “Félix Leonte Olivo”*. Carabobo: Universidad de Carabobo. Obtenido de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/3559>
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(28), 207-232. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2016000200011&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2016000200011&script=sci_abstract&lng=es)
- Ávila, L., Farfán, C., & Rincón, C. (2009). *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una SD y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del colegio villas del diamante*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/116>
- Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V., & Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168. Obtenido de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4965>
- Barrios, M., Bermúdez, M., Bernal, G., Blandón, G., Pérez, M., & Zuluaga, Z. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje: prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Compartir.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, M., & Vasrgas, A. (2013). Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 12, 38-47.
- Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 509-534. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216062310/art.GloriaEsperanzaBernal.pdf>
- Bernal, J., & Giraldo, G. (2004). Concepto de competencias en maestros del área de Lengua Castellana en Bogotá. *Revista Enunciación*, 9, 79-89. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2492/3487>
- Cáceres, H., Firacative, O., Muzurú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, J., & Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Revista Itinerario Educativo*(63), 179-194. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163239.pdf>



- Calderón, D., Soler, S., Borja, M., & Muñoz, G. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cárdenas, A. (2004). Lengua, pedagogía y lenguaje. *Revista Folios*(20), 61-75. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5957/4937>
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro, C. (2013). *La enseñanza actual de la lectoescritura en educación parvularia, en contraste con sus bases curriculares*. Santiago: Universidad de Chile. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117632>
- Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*. México: Universidad Veracruzana de México. Obtenido de [https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis\\_lancy.pdf](https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_lancy.pdf)
- Centro de investigación y documentación Educativa. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea*. España: CIDE.
- Certau, D. (1994). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 2). México: Universidad Iberoamericana.
- Charpak. (2005). *Sed Sabios. Convertíos en Profetas*. Barcelona: Anagrama.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 8(2), 71-92. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cruces, F. (2008). Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento. *revista Anthropos*(219), 173-179.
- Cuellar, D. (2013). *Incorporación de estrategias pedagógicas a las prácticas educativas para el desarrollo de habilidades y competencias de lectura y escritura en preescolar y primero*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de <https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/619640>
- Doria, R., & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*. Montería: Universidad de Córdoba.
- Drucker, P. (1969). *La sociedad Poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Duque, A., & Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4626>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Editprrial Tierra Nueva.
- Gama, A., & Niño, L. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 185-198. Obtenido de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/186781>
- García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004)
- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Revista Enunciación*, 16, 116-135. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3593>
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la lectura para la evaluación de la escritura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 130-146. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4573>
- Jurado, F. (2016). *Carta para la ministra de educación sobre los DBA*. Obtenido de Red de Lenguaje: <https://redlenguaje.com/index.php/component/k2/item/45-carta-para-la-ministra-de-educacion-sobre-los-dba>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. Obtenido de Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion/saber-lo-letra-experiencia-lectoescritura-mujeres-mixquic>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 107-134. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>
- Kalman, J., & Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI y CREFAL. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/312328696\\_Lectura\\_escritura\\_y\\_matematicas\\_como\\_practicas\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/312328696_Lectura_escritura_y_matematicas_como_practicas_sociales)
- Loaiza, N., & Uribe, P. (2016). *De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2104>
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Visor.
- Mezones, C. (2015). *La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria. Un diagnóstico en escuelas peruanas*. España: Universidad de León. Obtenido de [https://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/4290/tesis\\_64161c.PDF?sequence=1](https://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/4290/tesis_64161c.PDF?sequence=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Decreto 1002 Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103663.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Matrices de referencia para lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712\\_matriz\\_l.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_l.pdf)
- Montoya, B. (2015). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el centro educativo rural Obdulio Duque*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2162>
- Moreno, M. (2013). *El conocimiento en las narrativas audiovisuales para niños. Matrices culturales y semiosis del conocimiento de vocación científica en obras audiovisuales para niños*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Obtenido de [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2511/moreno\\_el\\_conocimiento\\_en\\_las\\_narrativas\\_audiovisuales\\_tesis\\_mccc.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2511/moreno_el_conocimiento_en_las_narrativas_audiovisuales_tesis_mccc.pdf?sequence=2)

## La pedagogía del lenguaje en Colombia

### Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte

- Muñoz, A., Muñoz, L., Rosero, R., & Villotak, C. (2010). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. En F. Vásquez, *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (págs. 65-80). Pasto: Universidad de la Salle. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Negri, A. (2003). *Trabajo inmaterial, formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: PDCA Editora.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Obtenido de OCDE Library: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i\\_9789264266490-en#.WVfxBQTWf4#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#.WVfxBQTWf4#page4)
- Ospina, J., & Patiño, O. (2015). *El papel del maestro de lenguaje en la construcción de la voz de estudiantes críticos: narrativas de una experiencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18702?locale-attribute=pt>
- Quitian, S. (2017). La investigación en pedagogía de la lengua materna en la formación posgradual. *Revista Lenguaje*, 45, 351-381.
- Rico, C. (2016). *Análisis de los estilos de enseñanza y aprendizaje aplicados en lengua castellana en docentes y estudiantes de la básica secundaria de la institución educativa san francisco de la zona sur del municipio de Ibagué*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Rionda, F. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3(1), 19-40. Obtenido de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/5464>
- Ríos, I. (2010). *El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*. Obtenido de Razón y Palabra: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia\\_72/27\\_Rios\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf)
- Ríos, R. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954. Institucionalización, funcionamiento, nuevas miradas, condiciones de posibilidad. En R. Ríos, *Las ciencias de la Educación en Colombia 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural* (págs. 51-164). Bogotá: Editorial Magisterio y Grupo de Historia de la práctica pedagógica.
- Suárez, S. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35209>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Vattimo, G. (1991). *En torno a la postmodernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vega, J. (2015). Prácticas comunicativas, hábitos e identidades políticas en procesos de comunicación local. En U. Mariana, *Reflexionando las disciplinas* (págs. 221-231). Pasto: Universidad Mariana. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/281523100\\_Practicas\\_comunicativas\\_habitus\\_e\\_identidades\\_politicas\\_en\\_procesos\\_de\\_comunicacion\\_local/link/55f1932b08ae199d47c3026e/download](https://www.researchgate.net/publication/281523100_Practicas_comunicativas_habitus_e_identidades_politicas_en_procesos_de_comunicacion_local/link/55f1932b08ae199d47c3026e/download)