



IE Revista de investigación educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Marín Zavala, José Gabriel

Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación  
IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, vol. 7, núm. 13, 2016, pp. 21-33  
Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655237003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación

Teaching of language and new literacies; between tradition and innovation

---

MARÍN ZAVALA José Gabriel

---

RECIBIDO: DICIEMBRE 19 DE 2016 | APROBADO: FEBRERO 24 DE 2017

---

## Resumen

La enseñanza del lenguaje en la educación secundaria, tal y como se concibió durante el siglo xx, se ha modificado con la irrupción de las nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación. Los nuevos alfabetismos han provocado que cada vez sea más necesario enseñar a los estudiantes de educación secundaria a mejorar sus prácticas sociales de lenguaje desde la mirada de la multialfabetización que les permitan acceder, discriminar, modificar y transmitir información, con el fin de lograr mejores perfiles de egreso en este nivel. En tal sentido, es necesario llevar a efecto acciones de innovación en el currículo de la materia de español de secundaria, con la finalidad de que el docente incorpore en la enseñanza una concepción más cercana a los contextos de los estudiantes para ampliar los alcances de la misma hacia una enseñanza multimodal que, sin abandonar los aspectos normativos de la lengua, considere abiertamente los nuevos modos y soportes para comunicar cuya utilización en el aula caracteriza y determina la calidad de la enseñanza en las escuelas de educación secundaria en la época actual.

**Palabras clave:** LITERACIDAD, PRÁCTICAS SOCIALES DE LENGUAJE,  
NUEVOS ALFABETISMOS, MULTIMODALIDAD.

José Gabriel Marín Zavala. Estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Labora en el Instituto Normal Jaime Torres Bodet, en donde participa como miembro del Cuerpo Académico IJTB-2 “Aprendizaje y transformación en la educación normal”. Cuenta con perfil Prodep. Correo electrónico: [gabrielmarinzavala@gmail.com](mailto:gabrielmarinzavala@gmail.com).

## Abstract

Language teaching in secondary school, as conceived during the twentieth century, has changed with emergence of new information and communication technologies applied to education. The new literacies have caused the increasingly need of teaching secondary school students how to improve their language as social practices from the multi-literacy perspective. This will allow them to access, discriminate, modify and transmit information to meet a better profile of graduation at this education level. In this sense, it's necessary to execute innovation actions on the curriculum of the Spanish subject at this level. The aim is for professors to merge in their teaching a closer conception of those of the student's contexts, to extend the scopes of that towards a multimodal teaching. This does not abandoning the normative aspects of the language and openly considers the new ways and pillars to communicate, which use in the classroom, defines and determines teaching quality at secondary schools in the current time.

**Key words:** LITERACY, LENGUAJE AS SOCIAL PRACTICES, NEW LITERACIES, MULTIMODALITY.

## INTRODUCCIÓN

**A** lo largo de las últimas dos décadas, las formas de comunicación se han modificado (Castells, 1999; Brunner, 2001). Los avances en materia de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC, en adelante) se han extendido hacia la mayor parte de las actividades humanas (Buxarrais, Noguera, Tey, Burguet y Duprat, 2011). La industria, el comercio, los servicios, las artes, la publicidad y otras actividades humanas han incorporado el uso de las TIC en mayor o menor medida: es un signo del nuevo siglo que se manifiesta en una brecha cada vez mayor entre las nuevas generaciones del siglo XXI y los docentes (Tello, 2008). La escuela no ha escapado a este fenómeno, de tal manera que desde las universidades hasta la educación elemental se han sumergido en la desafiante tarea de utilizarlas en beneficio de los aprendizajes. Un aspecto de los emblemáticos cambios de nuestra época se refiere a las formas de leer y escribir, que hoy son manipuladas en diversos terrenos de aplicación. Específicamente, los estudiantes de educación básica mexicana ya no utilizan la lectura y la escritura como se hacía en las últimas décadas del siglo XX. Sus prácticas han evolucionado; en la actualidad se lee y se escribe de modo diferente (Kalman, 2009). Debido a la enorme variedad de tipos, formatos y soportes de la comunicación, así como a los continuos avances tecnológicos y digitales, la enseñanza del español en la escuela secundaria enfrenta dificultades para ubicarse en la experiencia de los

estudiantes, inmersos en una cultura audiovisual mediada por las nuevas tecnologías (Dussel y Southwell, 2007).

En este contexto, la enseñanza del lenguaje en la educación secundaria en México se ha centrado en posturas menos normativas, enfatizando lo que los estudiantes hacen al comunicarse. En el presente trabajo se ponen de manifiesto las miradas desde las cuales se ha venido enseñando la asignatura de español en las aulas de educación secundaria. Así, se identifica claramente el paso de un enfoque lingüístico y psicolingüístico a uno de orientación sociocultural en el que se enfatiza la importancia de la realidad representada por los nuevos alfabetismos desde una perspectiva social en los albores del siglo xxi; neoalfabetismos que, para la enseñanza del español en este nivel, representan nuevos retos, pero también nuevas oportunidades para innovar en la educación secundaria.

### LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Las ideas estructuralistas que permearon durante mucho tiempo el punto de vista lingüístico en la enseñanza del lenguaje respondieron, en su oportunidad, a la lógica de un sistema de signos estructurados en determinados niveles. El estructuralismo lingüístico se abordó desde la mirada de cuatro sistemas: la escuela de Praga, la escuela de Ginebra, la de Copenhague y el estructuralismo estadounidense. La escuela de Praga se basó, como apunta Galan (1988), en el análisis del texto y se realizaba a partir de la función que cumple el lenguaje y la comunicación. La escuela de Ginebra estuvo conformada por discípulos de Saussure, quienes se encargaron de revisar sus ideas estudiando el lenguaje desde la identificación de elementos gramaticales con base en el análisis entre uso y norma, aportando el concepto de *monema* (Bautista y Sánchez-Blanco, 1995). Por su parte, la escuela de Copenhague aportó el concepto de glosemática (Hjemslev, 1971) y se remitió al análisis de la estructura de las lenguas, entendiéndolas como conjuntos de elementos y relaciones desde el punto de vista rigurosamente lingüístico, sin tomar en cuenta su relación con la conducta humana. La escuela estadounidense, con base en las ideas de Sapir (1967), planteó que el uso y estudio de la lengua implica el tratamiento de dos subsistemas; el primero correspondiente a elementos de la gramática y el segundo relacionado con la fonética y la semántica.

En referencia a este enfoque, Cassany (1990) refiere que su fundamento proviene de los estudios de gramática que llegan desde los griegos y permanecen hasta la época moderna. La idea fundamental reside en que para escribir se debe aprender la gramática (sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etcétera). Esta orientación didáctica consistió en la explicación de un concepto lingüístico (el maestro da la explicación, se realiza lectura en los libros, etcétera) desde la mirada teórica, para pasar a la ejemplificación. De ahí se va a las prácticas mecánicas en las que los alumnos hacían ejercicios, aplicaban el nuevo concepto en otras

situaciones creadas de manera artificial, para transitar a otras experiencias en las que los estudiantes realizaban ejercicios de manera más libre y en otras situaciones. La tarea del profesor consistía en corregir los ejercicios de los alumnos. Otras formas en esta perspectiva consistían en dictar a los estudiantes, mientras estos escribían lo que el docente determinaba, así como trabajos para completar oraciones, colocar acentos, conjugaciones y otras. Al final, la tarea del docente consistía en corregir las faltas de los estudiantes con base en la norma gramatical, dejando en un segundo plano elementos sobre la originalidad, coherencia, cohesión o la adecuación de las producciones.

Por su parte, los aportes provenientes de la psicolingüística predominaron durante la segunda mitad del siglo xx. Este enfoque fue planteado y defendido por el lingüista Noam Chomsky en Estados Unidos a partir de la perspectiva cognitivista de mediados del siglo xx e implicó un cambio sustancial, ya que se orientó hacia el estudio de los mecanismos internos que forman parte del pensamiento y de su concreción en la acción. En referencia a la psicolingüística y su relación con la educación, Chomsky (1965) puso de manifiesto aquellos mecanismos dominantes específicos del lenguaje, lo que dio lugar a una nueva postura teórica. Para Osgood (1963), las palabras son la representación de las cosas y afectan la conducta en relación con las experiencias y significaciones que el sujeto confiere a esas cosas, en un proceso de mediación; ubica su interés por identificar los mecanismos de explicación del lenguaje. Cassany (1990) visualiza las estrategias provenientes de la psicología cognitiva en relación con los procesos fundamentales de generar y organizar ideas, formular objetivos, redactar, revisar y evaluar. Estos procesos, que constituyen las unidades didácticas y sus contenidos, se abordaban mediante el uso de técnicas particulares para promover la escritura. Desde esta perspectiva, resulta claro que para la composición de textos se contaba con varios métodos válidos, y que cada estudiante, en el momento de componer un texto, podía desarrollar sus propias estrategias con base en sus habilidades, intereses y características personales.

### LA NUEVA REALIDAD

Durante los últimos años del siglo xx, los trabajos inscritos en la corriente de los nuevos estudios de literacidad (NEL) se orientaron hacia una perspectiva sociocultural para la enseñanza del lenguaje. Esta tendencia se dio desde los años noventa del siglo pasado y proviene primordialmente de los trabajos nombrados como *New Literacy Studies*, cuyo origen se ubica en el Reino Unido, a través de los trabajos de Gee (1990), Street (1993), Kress (1997), Lankshear (1999), Knobel (1999) y Barton y Hamilton (2000), entre otros. En idioma español, los principales trabajos han sido desarrollados por Cassany (1995), Ames (2002), Zavala (2004) y Kalman (2008). Los NEL plantean que la *literacidad*, entendida

como todo aquello que se relaciona con el proceso de leer y escribir, se da en un espacio social y cultural determinado. Visto así, los textos son producto de una actividad basada en lo social y determinados histórica y culturalmente en el seno del grupo en que se producen o se reproducen. Desde esta mirada, la escuela debe promover el uso de los textos sin perder de vista los contextos en los que se usan.

El enfoque etnográfico desde el cual se plantean los NEL, lleva a entender lectura y escritura como *prácticas sociales*, lo cual implica a las personas, a los contextos socio-históricos, las funciones, las relaciones que subyacen, los contextos particulares, las instituciones, etcétera. Para Kalman, la alfabetización (*literacy*) apunta a “algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura [...] ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (Kalman, 2005, p. 39).

El siglo XXI ha traído consigo una importante serie de transformaciones que han impactado la mayor parte de las esferas de desarrollo de los seres humanos. Nuevas formas de relación, de interacción e interpretación y nuevos modos de concebir el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Luke (2003) planteó desde inicios del siglo XXI algunos cuestionamientos relacionados con las formas en que deberían redefinirse las prácticas de alfabetización (en un sentido más amplio que el del solo acceso a la lectura y la escritura) dentro de un contexto dominado por las tecnologías digitales, y además por nuevas formas de identidad social y económica en un contexto global. Se refería también a los conocimientos, valores y habilidades que requieren aprender los jóvenes en la sociedad actual y comenzó a referirse a las nuevas alfabetizaciones en relación con la educación.

En la actualidad, saber usar el código de la lengua escrita ya no es suficiente para desarrollarse en una cultura mediada por las nuevas tecnologías. Esto no significa que ya no sea necesario aprender a leer y a escribir desde el punto de vista normativo. El énfasis se encuentra en el hecho de que se utiliza el lenguaje para entender y comunicarse en diversas situaciones, no únicamente académicas, sino también socioculturales y artísticas. Esto significa que hoy la enseñanza del lenguaje se realiza en nuevos espacios que no solo están representados por la escuela. Esta dejó de ser el único espacio de aprendizaje; sus muros han sido trascendidos por nuevos modos de leer y escribir desde nuevas miradas y con nuevos recursos, utilizando nuevas formas de representación y nuevos soportes, lo cual implica una neo-alfabetización, una nueva forma de acercamiento a los diversos lenguajes para los cuales se requiere una nueva alfabetización. Por ende, la enseñanza del español en educación secundaria debe ponderar estos elementos, integrando tanto los ámbitos de uso de las disciplinas académicas, como los del arte y la publicidad, en función de los contextos en los que hoy se desenvuelven los estudiantes. Lo anterior implica reconocer que la escuela enfrenta nuevos requerimientos que, asociados a la lectura y a la escritura, exigen ‘saber leer’ de una manera nueva. Saber leer el arte, la cultura, la publicidad, las situaciones, los textos académicos, los medios masivos, etcétera. Al respecto, Coll (2005) ya

apuntaba, desde una década antes, que la lectura no podría ser desplazada como el principal instrumento para llegar al conocimiento, además de que la misma sería fundamental para comunicarse y dar sentido a la experiencia con el fin de elaborar representaciones sobre las personas y sobre el mundo.

Según Rowsell y Walsh (2015), los estudiantes necesitan un repertorio de prácticas de lectoescritura en formatos impresos y digitales para integrarse en un futuro a la vida laboral y para su vida en general. Es un hecho que ya no se lee ni se escribe como se venía haciendo hasta la última década del siglo xx. Se ha pasado del papel impreso a la pantalla (Kress, 2005). Las actividades de lectoescritura se han modificado radicalmente, a tal grado de que con un solo movimiento se puede avanzar, retroceder, guardar, apuntar, enviar, reenviar, anotar, revisar y varias acciones más, en relación con los textos, de una manera casi simultánea. Algunos se han incorporado a estas prácticas de manera irremediable; otros nacieron propiamente en esta época, con estos recursos y estos dispositivos (Prensky, 2010). Se ha pasado, como apunta Bauman (2000), hacia una *modernidad líquida*, desde la mirada de la sociología reflexiva, caracterizada por una serie de cambios en los que las nuevas tecnologías han jugado un papel determinante. De este modo, Area y Pessoa (2011) se refieren a la actualidad que, impregnada por los aspectos digitales, se ha transformado en un fluido de producción y transmisión de información que genera un conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación. Este carácter evanescente se contrapone a la producción cultural desarrollada en Occidente durante los siglos xix y xx, época en la que prevaleció la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, lo material y lo sólido.

En el proteico entorno del siglo xxi, ha emergido un concepto relacionado con los adelantos tecnológicos aplicados a la educación: el *aprendizaje ubicuo* (Cope y Kalantzis, 2009). El término se refiere a que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier espacio y en cualquier momento, sin necesidad de que exista un lugar exprofeso para tal fin. Burbules (2014) expresa que más allá del eslogan del aprendizaje ubicuo “en cualquier lugar-en cualquier momento”, es necesario reflexionar sobre dicho aprendizaje. Propone analizarlo desde seis dimensiones relacionadas entre sí.

En primer lugar, el aprendizaje ubicuo remite a la *espacialidad* en la ubicuidad pues, según explica el citado autor, actualmente en los países desarrollados las tecnologías digitales están presentes de manera constante en todos los lugares, tanto públicos como privados, y las conexiones inalámbricas se encuentran al alcance de todos. La segunda dimensión es la *portabilidad*, en el sentido de que las computadoras y los dispositivos pueden llevarse con uno mismo en todo momento. El tercer aspecto es la *interconexión*, que genera una “inteligencia extensible”, en dos sentidos: tecnológicamente, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden complementar y apoyar lo que cada

quién es capaz de hacer en y con su cerebro; y socialmente, las personas están en contacto permanente entre sí y es posible intercambiar saberes y habilidades.

La cuarta dimensión es la *ubicuidad*, en varios sentidos. En sentido práctico, las actividades que tradicionalmente se realizaban de manera separada, ahora pueden realizarse de modo simultáneo, como el aprendizaje y el entretenimiento, el trabajo y el juego, el acceso y la creación de información, lo público y lo privado, etcétera. En un sentido temporal, Burbules lo relaciona con los ritmos y oportunidades del “aprendizaje permanente”. Y por último, existe la ubicuidad en el sentido de redes y flujos transnacionales y globalizados: fluye gente, información, ideas y otras cosas; de modo que las personas nunca están única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentran físicamente, sino en un gran conjunto de relaciones establecidas a nivel global.

#### DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LA ENSEÑANZA DE LA LITERACIDAD: UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN

Queda claro que en relación con el contexto y los planteamientos descritos, a lo largo de las últimas dos décadas, las miradas hacia la lectura y la escritura en la escuela secundaria han volteado hacia perspectivas sociohistóricas y culturales, frente a las orientaciones lingüísticas o psicolingüísticas que predominaron a lo largo del siglo XX. En el ámbito educativo, comenzó a generalizarse el concepto de literacidad para referirse a “todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra, hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38).

Pero también es cierto que la enseñanza del lenguaje en la educación secundaria mexicana necesita abrir su perspectiva hacia nuevos espacios curriculares que permitan que las prácticas sociales de lenguaje de sus estudiantes se vean permeadas por visiones más amplias de sus contextos y del mundo en general. Posturas que contemplen la más amplia gama de expresiones de lenguaje, lo que significaría enseñar literacidad y no solo la materia de español. Si bien en su momento el currículo de la asignatura de español en secundaria (SEP, 2011) ha definido tres ámbitos (estudio, participación social y literatura), en los que una persona involucra el lenguaje y desde donde se atienden los contenidos, queda al descubierto que hoy, sin lugar a dudas, considerar únicamente el ámbito de literatura resulta insuficiente para el logro de una formación integral de los estudiantes, al no ponderar otras artes como manifestaciones que implican el uso de lenguajes propios, y el de la publicidad como una praxis que hoy involucra, sin duda, el uso de lenguajes característicos que un estudiante de educación básica debe saber percibir, entender, valorar y diferenciar, así como desarrollar su capacidad para interpretar, y en su momento decidir no solo su utilidad, sino identificar las intencionalidades y los mensajes ocultos que se encuentran integrados para acercarse de manera crítica a los mismos. Para tal efecto, el trabajo

conjunto con el espacio curricular de las artes deberá plantear innovaciones tendientes a la flexibilización curricular, que hagan posible al docente de español trabajar de manera conjunta con otros docentes, y mediar el acompañamiento en la construcción de conocimiento, de manera que el estudiante pueda optar por aquellos lenguajes artísticos hacia los que se encuentre atraído con base en sus intereses y motivaciones personales.

Como señala Kress (2005), desde el punto de vista de la semiótica, el modo (que tradicionalmente correspondió a la escritura lingüística) y el medio (comúnmente el papel) se han visto desplazados en gran medida por la imagen y la pantalla, respectivamente. En la actualidad, los estudiantes de secundaria cuentan con más modos y medios para comunicarse; de hecho, son los protagonistas sociales de un fenómeno hasta ahora inédito: espacios y actividades antes reservadas para expertos se han vuelto de uso común para estudiantes de secundaria; la fotografía, el diseño, la edición de música e imágenes, así como el empleo de iconografía, espacios, movimientos y colores, entre otros, forman parte de la cultura juvenil actual; hay una proliferación de formas de expresión que se mezclan, renuevan o innovan día a día.

De manera que el concepto de *enseñanza del lenguaje* hoy es mucho más amplio. Implica enseñar al estudiante a discriminar información, seleccionarla, clasificarla, modificarla y utilizarla en diversos espacios sociales que no son únicamente la escuela. En esta etapa del desarrollo de los alumnos, precisamente, debe promoverse el aprendizaje de la realidad desde la perspectiva de los significados que esta encierra. Significa enseñar a comprender que los discursos se leen, pero también se ven, se escuchan y se sienten. Que ello involucra un uso de lenguaje por parte de quien emite y por parte de quien recibe. Esto sucede en todas las formas de publicidad. Se usan palabras desde una postura propia, en un contexto, desde una institución o grupo social específico, con una intencionalidad y no otra, desde una actividad particular, en un medio determinado y no en otro; quien emite el mensaje publicitario lo hace con un atuendo determinado, usa ciertos colores y evita otros, selecciona unas palabras y evita otras. Es un tipo de discurso cuya trama y finalidades deben ser identificadas.

Asimismo, el alumno debe comprender que las artes no carecen de lenguaje, sino que entrañan un tipo de lenguaje propio. La música es un ejemplo muy claro: hoy los adolescentes pueden contar de manera más accesible con los medios tecnológicos para 'crear' textos musicales. Lo mismo sucede con la cinematografía y la posibilidad de grabar y editar videos. Desde esta mirada, la enseñanza del lenguaje que se lleva a efecto en la educación secundaria parece poco útil, poco práctica y poco significativa para un adolescente.

Lo anterior no significa que se deje de lado la enseñanza de la gramática lingüística a los alumnos en secundaria. Más bien se relaciona con la necesidad de orientar la enseñanza hacia el aprendizaje de nuevos lenguajes a partir de un evento de literacidad, lo cual quiere decir llevar al estudiante a explorar

de manera mucho más profunda y crítica un evento que inicialmente pudiera haberse quedado solo en el análisis del plano lingüístico o psicolingüístico. Por ello se hace necesaria la incorporación de un nuevo ámbito dentro del espacio curricular de la asignatura de español que se relacione con el arte y la publicidad. Así, un evento de literacidad puede ser estudiado desde el análisis lingüístico de su estructura, desde la mirada de la psicolingüística, desde las implicaciones sociales que conlleva, desde el análisis semiótico que la integra, desde el medio en el que se difunde y desde el modo en que se presenta.

El programa de español de educación secundaria deberá considerar abiertamente la inclusión de un elemento más a los cuatro que Barton y Hamilton (2000) señalan para el estudio de los eventos de literacidad. Como propuesta de innovación (basada en Kress, 2005), se sugiere un quinto elemento, de manera tal que la enseñanza asuma la necesidad de promover la utilización de varios modos simultáneamente; es decir, una enseñanza multimodal:

- a) Práctica letrada (ubicada en un escenario específico en espacio y tiempo).
- b) El hecho evento de literacidad (participantes).
- c) Artefactos de lectura (medios).
- d) Rutinas (guion o géneros discursivos).
- e) El modo (lingüístico, visual, auditivo, kinestésico-gestual, espacial).

Con base en las ideas anteriores sobre los nuevos alfabetismos, la educación secundaria enfrenta el reto de llevarlos de manera innovadora a la enseñanza como nuevos modos, que pueden ser el *fanfiction*, el *photoshopeo*, el *blogueo*, los *memes*, los archivos de sonido, *podcast* y *videocast*; mientras que los nuevos medios o soportes, como el Google-classroom, el Drive de Google, el blackboard, Chamilo, Moodle, Facebook, los blogs, el Internet móvil y las tecnologías móviles digitales, entre otros, son ejemplos que en un futuro muy cercano caracterizarán y diferenciarán a las escuelas. Estos nuevos modos pueden servir de base para la comunicación, y no se trata precisamente del uso de palabras (modo tradicional). También los nuevos medios hoy se encuentran al alcance de los maestros, algunos de manera gratuita, con lo cual las actividades didácticas contarán con la enorme posibilidad de entrar en contacto con los lenguajes que la mayor parte de los estudiantes de educación secundaria manejan de manera cotidiana.

#### CONCLUSIONES: LENGUAJE CON “L” MAYÚSCULA Y LENGUAJE CON “L” MINÚSCULA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La educación secundaria en México, a partir de 2011 replanteó los contenidos del programa de español para avanzar hacia el reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales de lenguaje. Este adelanto fue muy importante en cuanto al logro de perfiles de egreso que permitan a los estudiantes desenvolverse mejor en un mundo mediado por nuevas tecnologías de información y comunicación (SEP, 2011). Sin embargo, no se trata únicamente de incorporar las TIC en la educación,

sino de integrar los nuevos lenguajes que estas incorporan a la vida cotidiana de los estudiantes desde una mirada predominantemente semiótica (Kress, 2005). La incorporación en la secundaria del concepto de prácticas sociales de lenguaje para la enseñanza del español es un adelanto favorable que hace factible atender la necesidad de que los jóvenes sean capaces de leer de manera crítica, considerando el concepto de leer en su amplio sentido (literacidad), trascendiendo la mera decodificación, para llegar a la lectura entre líneas y comprendiendo también lo que se dice detrás de las mismas (Cassany, 2006).

Según las ideas antedichas, la enseñanza de la literacidad en la educación secundaria se sitúa en un encuentro con la nueva realidad imperante en el plano social, en relación con lo que los estudiantes conocen, saben hacer y manejan cotidianamente, y con eventos de desencuentro vinculados con aquello que los estudiantes necesitan saber hacer; es decir, entre lo que sucede en las aulas de secundaria, lo que los docentes hacen y aquello que los programas de estudio de español, en este nivel, se plantean como perfil de egreso.

Con base en lo anterior, se hace evidente la apremiante necesidad de llevar a efecto intensas jornadas de actualización de maestros de lenguaje, en aquellos aspectos relacionados con el reconocimiento de la existencia de la literacidad y de los nuevos alfabetismos. Así, la enseñanza del lenguaje desde la asignatura de español tendría que abrirse hacia la multiliteracidad, basada en la identificación de los lenguajes que son utilizados también en las artes, en la publicidad y otras disciplinas y actividades como un ámbito de aplicación de prácticas individuales y sociales de lenguaje. La consideración de nuevos ámbitos, además de los de estudio, participación social y literatura (planteados en el programa de la materia de español para educación secundaria) complementaría la visión de una enseñanza desde la multiliteracidad y la multimodalidad, usando papel pero también la pantalla y otros soportes que no sean únicamente libros.

Hoy existe una brecha entre el lenguaje que enseña la escuela secundaria y el que utiliza el estudiante en su vida cotidiana. Tal parece que la escuela quisiera fomentar el establecimiento de esa barrera, pasando por alto que los procesos comunicativos se ven seriamente afectados y que los tiempos escolares dedicados a la enseñanza del lenguaje, como mencionan Carneiro, Toscano y Díaz (2013), pueden estar siendo reduccionistas y mal aprovechados. En efecto, la escuela secundaria, como parte del tramo formativo correspondiente a la educación básica, ya no puede regresar a ser el muro<sup>1</sup> que describieron Gilmour, Waters y Ezrin en varios lenguajes (musical, visual, espacial, gestual, lingüístico) en los años setenta. Tampoco una pared a la que la innovación deba hacerle agujeros de luz, sino un espacio de oportunidad que busque promover que la institución escolar contribuya al logro de los perfiles de egreso, enfatizando en los asuntos de fondo, que son los que verdaderamente acercarán a la escuela secundaria a convertirse en la ventana hacia mejores aprendizajes que promuevan la libertad, la convivencia, la creatividad y la criticidad de sus estudiantes.

A partir de las ideas expuestas aquí, es posible sostener que existen dos formas de acercarse a la enseñanza del lenguaje: una que asume el *lenguaje* con “l” minúscula, como instrumento de comunicación común; otra, que lo insufla de un valor mayestático y escribe *lenguaje* con “L” mayúscula. El camino hacia este cambio se encuentra en función de la capacidad de los profesores para desarrollar una docencia diferente, que tome en cuenta la multiliteracidad y la multimodalidad en el aula de español, con el fin de promover la profundización de los contenidos. Ya que más contenidos no garantizan mejores aprendizajes, lo que hace falta es profundizar en los temas y hacer caer en la cuenta a los estudiantes de que, prácticamente, nada de lo que les rodea, de lo que ven y escuchan, es fortuito, y que además cada contenido se encuentra interrelacionado con diversas áreas del conocimiento y de la vida cotidiana. Hacerles notar que existen intenciones, formas, modos y medios cuya estructura contiene cargas de significado que es necesario que descubran. Los cambios que rodean las condiciones de la literacidad son de tal envergadura que, como señala Kress (2005), si el significado de un mensaje se difunde a través de varios modos, hay que saber sobre qué base se produce esa difusión y cuáles son sus principios, lo que hasta ahora difícilmente se hace en la escuela secundaria.

El cambio teórico y didáctico que distinga la enseñanza del lenguaje con “l” minúscula, de la enseñanza del lenguaje con “L” mayúscula, se dará en la transición de lo monomodal a lo multimodal; es decir, desde una teoría que explica únicamente el lenguaje sobre papel, hacia otra que explique igualmente el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música y muchos otros, así como en la necesidad de atender a las nuevas y múltiples literacidades que forman parte de una sociedad cambiante, como la actual.

Para lo anterior, será también indispensable contar con espacios de rediseño curricular que permitan a las escuelas, y a los docentes, profundizar la enseñanza de aquellos contenidos que revistan mayor relevancia en términos de significación y de contexto, así como la participación de los maestros de esta área en ejercicios formales de actualización relacionados con la enseñanza de la literacidad en la educación secundaria. Y un espacio con el que ya cuenta la escuela secundaria para llevar a efecto tal identificación, socialización y atención de necesidades de aprendizaje se denomina **consejo técnico escolar**.

Por último, es importante considerar que la enseñanza del lenguaje con “l” minúscula se encontrará predominantemente en relación con aquellos aspectos ‘rudimentarios’ de la lengua, tales como la morfología, la sintaxis y la ortografía. Estos elementos de la gramática deben seguir formando la parte básica de la enseñanza del español. Sin embargo, la enseñanza del lenguaje con “L” mayúscula deberá tender hacia la profundización de aspectos relacionados con los significados de aquellos contenidos del ámbito de participación social y del propuesto aquí, denominado “ámbito del arte y la publicidad”. De ahí que sea indispensable

flexibilizar el currículo de esta materia con el propósito de conceder márgenes de acción más adecuados para los docentes en esta área.

Es claro que para que lo planteado aquí sea factible, deberá darse como parte de un proceso que cada vez se entrevé como inaplazable, y que va desde temas ubicados en el plano de las adecuaciones curriculares, hasta los relacionados con la capacitación y actualización de los docentes, así como la formación de las nuevas generaciones de enseñantes. El primer acercamiento hacia la llave que haga funcionar el picaporte de este pórtico fundamental para el acceso al conocimiento es el requerimiento de nombrar a la materia de “español” como área de “literacidad” en la educación secundaria, asumiéndolo como un término más amplio e incluyente, que implica una noción de interactividad e interconexión y evoque la necesidad de colaboración entre el resto de las áreas del currículo de la secundaria.

### LISTA DE REFERENCIAS

- AMES, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- AREA, M. y PESSOA, T. (2011). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (38), 13-20. España.
- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. En Barton, D. y Hamilton, M., *Situated literacies. Reading and writing in context*. Reino Unido: Routledge.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: FC.
- BAUTISTA, C. y SÁNCHEZ-BLANCO, M. (1995). *La lengua y su didáctica. Cuadernos de trabajo*. España: Universidad de Murcia.
- BRUNNER, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, XXXI(2), 138-153. Francia: UNESCO.
- BURBULES, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. En EPAA/AAPE. *Education, Policy Anhalysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22), 1-7. Estados Unidos: Arizona State University.
- BUXARRAIS, M., NOGUERA, E., TEY, A., BURGUET, M. y DUPRAT, F. (2011). *La influencia de las TIC en la vida cotidiana de las familias y los valores de los adolescentes*. España: Universidad de Barcelona.
- CARNEIRO, R., TOSCANO, J. y DÍAZ, T. (2013). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: OEI, Fundación Santillana.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1965). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- COLL, C. (2005, septiembre). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC-Papers. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (1), 4-10. España.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). *Ubiquitous learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the edge of digital media*. Estados Unidos: University of Illinois Press.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *Lenguajes en plural. El Monitor. Revista del Ministerio de Educación*, (13). Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm#top>

- GALAN, F. (1988). *Las estructuras históricas. El proyecto de la escuela de Praga*. México: Siglo XXI.
- GEE, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Reino Unido: Falmer Press.
- HJEMSLÉV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.
- KALMAN, J. (2005). El origen social de la palabra propia. *Lecturas sobre Lecturas*, (14). México: Conaculta.
- KALMAN, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. España: OEI.
- KALMAN, J. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- KNOBEL, M. (1999). *Everyday literacies: Students, discourses and social practice*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- KREES, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Estados Unidos: Routledge.
- KREES, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. España: Aljibe.
- LANKSHEARE, C. (1999). Literacy studies in education. En Peters, M. (ed.), *After the disciplines: The emergence of culture studies*. Estados Unidos: Bergin and Garvey.
- LUKE, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, (38), 132-141.
- OSGOOD, Ch. (1963). A cross-culture & cross-concept study on the study on the generality of semantic spaces. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Estados Unidos: Academic Press.
- PRENSKY, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Estados Unidos: Cuadernos SEK 2.0.
- ROWSELL, J. y WALSH, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 1(20), 141-150. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SAPIR, E. (1967). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: FCE.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011. Español. Guía para el maestro*. México: SEP.
- STREET, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97. Reino Unido: United Kingdom Literacy Association.
- 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), 1-8. Barcelona, España: Universidad Abierta de Cataluña.
- ZAVALA, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

## NOTAS

<sup>1</sup> "Another brick in the wall", tema del álbum *El muro* de Pink Floyd, publicado en 1979. Llevado al cine por MGM en 1982 bajo la dirección de Alan Parker y protagonizada por Bob Geldof.