



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Riascos Perlaza, Betzaida Noelia
Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 14, núm. 26, 00007, 2023, Enero-Junio
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553476030007>

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

Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes

Contributions of the New Literacy Studies to research on reading and writing in teacher training

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>

Betzaida Noelia Riascos Perlaza*

Resumen

En el siguiente artículo se analizan los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) a los procesos de investigación educativa, específicamente los que versan sobre la lectura y la escritura en la formación de profesores. Esta reflexión pertenece al proyecto "Alfabetización académica de los docentes de español" en la Universidad del Cauca, Colombia. Para ello, se realiza un análisis de los Nuevos Estudios de Literacidad, se presenta la teoría social de la literacidad, se evidencia por qué es importante estudiar la lectura y la escritura desde el modelo ideológico y se presentan dos conceptos relevantes para el estudio: la noción de evento letrado y las prácticas letradas. Por último, se reflexiona acerca de la importancia de incluir perspectivas etnográficas en las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura en la formación docente.

Palabras clave: investigación educativa – Nuevos Estudios de Literacidad – lectura – escritura – formación de docentes.

Abstract

The following article analyzes the Contributions of the New Literacy Studies (NEL) to educational research processes, specifically those that deal with reading and writing in teacher training. This reflection belongs to the project "Academic Literacy of Spanish teachers" at the University of Cauca, in Colombia. We analyze the New Literacy Studies and introduce the social theory of literacy. It became evident why it is important to study reading and writing through the ideological model. We introduced two relevant concepts for the study: the notion of legal event and legal practices. Finally, we reflect on the importance of including ethnographic perspectives in research on reading and writing processes in teacher training.

Keywords: educational research – New Literacy Studies – reading –writing – teacher training.

* Doctora en Educación. Línea de investigación: Formación de Mestros, Lectura y escritura en la universidad, Nuevas tecnologías y procesos lectores y escritores, Pedagogía de la lectura y la escritura. Profesora de la Universidad Panamericana y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores del Occidente (ITESO). México. noeliariascos@gmail.com

Introducción

El término *literacy* (procedente del inglés) no posee un significado único en el idioma español. En inglés, asume todos los niveles educativos y supone un proceso continuo para convertirse en personas letradas; esto es, con capacidades para usar la lengua de acuerdo con el contexto. Según Kalman (1993), esta discusión estaba relacionada con la traducción del término al español: algunos lo llamaron alfabetización, considerando que se debían tener en cuenta otras perspectivas, pues su uso se asignaba en los procesos realizados durante la educación inicial. Ciertos expertos lo tradujeron como “alfabetismo”, “cultura escrita” o “literacidad”. En el contexto latinoamericano, la denominación *literacidad* ocasionó discordancias en el ámbito académico. Sin embargo, la cercanía del término con otros vocablos de habla hispana permitió su uso por diversos investigadores (Cassany, 2005).

El concepto de *literacidad* abarca múltiples aspectos, entre ellos, el conocimiento y las actitudes: componentes fundamentales para desenvolverse en una comunidad académica (Cassany, 2005). Por su parte, Zavala (200: 38) la asume como “el conjunto de prácticas letradas¹ articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.)”. Farr (2009: 100) añade que las bifurcaciones que se presentaron en el término *literacy*/alfabetización ocasionaron dos interpretaciones: “significaba conocimiento (cognición) y también quería decir lectura y escritura (lingüística)”.

Para Street y Street (2004: 181) “las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación, éstas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología”. De acuerdo con Zavala (2011), las literacidades –diferentes a las promovidas en la escuela– han sido relegadas y se asume que necesitan perfeccionarse a través de la instrucción de los maestros. Esto se relaciona con lo que Street y Street (2004) llaman la *pedagogización de la literacidad*. Su denominación no está cerrada a la enseñanza y aprendizaje en contextos escolares, sino que involucra todos aquellos procesos (en familia, en la calle, en los grupos), influenciados por la fuerza ideológica de la escuela. Se le ha conceptualizado pedagogización pues en las diferentes interacciones, dentro y fuera del entorno escolar, las formas que impone u ofrece se convierten en legítimas para los miembros de la sociedad.

En efecto, la escuela ha influido en las prácticas de lectura y de escritura llevadas a cabo fuera de ésta; sin embargo, no se puede obviar su papel central e histórico.

Los Nuevos Estudios de Literacidad, una perspectiva etnográfica para el estudio de la lectura y la escritura

Cuando la perspectiva de estudio en las investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura era de predominancia cognitiva, surgieron los estudios socioculturales

¹ Más adelante se discutirá el término con mayor profundidad.

y, dentro de estos últimos, los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante NEL). Los estudios socioculturales son un campo de estudio cuyos antecedentes se pueden relacionar con el pensamiento crítico latinoamericano. Estos se vinculan con las investigaciones sobre la lectura y la escritura, y específicamente con los Nuevos Estudios de Literacidad, por el tipo de metodologías privilegiadas en su estudio.

Los NEL surgieron a partir de la insatisfacción por las formas en las que se estaban orientando las investigaciones en el campo; en palabras de Barton (2001): en modelos psicológicos simplistas. A este cambio se le nombró “el giro social”. Gee (2000) plantea que el giro social es un movimiento iniciado hace algunos años, que pasa de la perspectiva del aprendizaje individual hacia un enfoque de interacción social y cultural. De acuerdo con este investigador, en esta nueva perspectiva de los NEL participaron diversos investigadores, como Barton (1994), Gee (1996), Street (1984, 1995) y Heath (1983). El principal aporte de los NEL se basa en la “idea de que la lectura y la escritura sólo tienen sentido cuando son estudiados en el contexto de las prácticas sociales y culturales (y podemos añadir histórico, político y económico) de los cuales son parte” (Gee, 2000: 180).² Enseguida, se expondrán los principales planteamientos de esta perspectiva.

Los Nuevos Estudios de Literacidad

La perspectiva teórica enmarcada como Nuevos Estudios de Literacidad reconoce la importancia del contexto en la lectura y la escritura; de este modo, las relaciones del individuo con el medio sociocultural mediarán el aprendizaje de ellas mismas. Kalman (1993: 88) afirma que “el uso de la lengua escrita es una práctica social y el ser usuario de ella implica el dominio del aspecto técnico de la escritura, de las convenciones que rigen su uso y conocimiento de su significado social”.

La perspectiva sociocultural aporta “una visión más etnográfica e interdisciplinaria que destaca la relevancia de los factores contextuales: la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector” (Morales, Cassany, 2008: 2). Esas prácticas, de acuerdo con Barton y Hamilton (2004: 112), son internas a cada individuo; sin embargo, “son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”. Las prácticas se desarrollan en contextos específicos y en una sociedad donde convergen distintas relaciones de poder; las prácticas letradas tienen su matiz particular. Lo anterior permite que unas ejerzan mayor influencia que otras, denominadas por Barton y Hamilton (2004) como prácticas vernáculas y prácticas dominantes. Las primeras se refieren a aquellos eventos espontáneos donde cada ser humano hace uso de la lectura y la escritura; las segundas, a prácticas institucionalizadas. Gee (2015) distingue entre lenguas vernáculas, es decir, las que se desarrollan con base en las relaciones e interacciones sociales, relacionadas con los grupos sociales con

² Traducción de la investigadora.

los cuales interactúan, y el lenguaje académico, que incluye a los especialistas de los diferentes campos académicos.

Kalman (2003) afirma que la apropiación de las prácticas sociales tiene lugar a través de la participación en eventos donde se hace uso de ellas, con personas que conocen las reglas de funcionamiento; esto es, personas capacitadas que han adquirido tanto el conocimiento teórico como la habilidad para compartirlo. Uno de los escenarios en los cuales lo anterior resulta relevante es el entorno académico. Así, los diálogos establecidos en las clases dan cuenta de la lectura y la escritura previa de los textos. De acuerdo con Snow (como se citó en Barton, 2001), hablar de los textos escritos es importante en tanto esto permita el aprendizaje de conceptos.

Conviene subrayar que la literacidad no es un proceso desinteresado; en su construcción entran en juego las dimensiones políticas e institucionales de una nación. Farr (2009: 100) sostiene que “las definiciones, sobre todo las que se sustentan en ideologías aceptadas ampliamente, tienen serias implicaciones sociales, económicas, políticas y de otros tipos”. De ahí que convenga distinguir entre dos modelos de literacidad: el autónomo y el ideológico. El modelo autónomo asume que la literacidad es neutral y universal, mientras que el modelo ideológico toma una posición sensible respecto a las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en cada contexto (Street, 2008).

Vale aclarar que tanto las prácticas vernáculas como las dominantes son relevantes en la educación superior. Las prácticas vernáculas pueden ayudar a comprender los textos disciplinares: tal es el caso del estudio que realiza Zavala (2011) acerca de la literacidad desarrollada por dos estudiantes de comunidades indígenas. Las estudiantes convirtieron la escritura vernácula en una oportunidad de aprendizaje de los textos de sus disciplinas. Estas prácticas, llevadas a cabo en las escuelas y en distintas instituciones de educación superior, son prácticas sociales. En este sentido, su estudio desde el modelo ideológico de la literacidad proporciona elementos para la comprensión de las producciones hechas en espacios formativos.

Modelo ideológico de la literacidad

Street (2009: 84) afirma que, en los últimos años, las investigaciones acerca de la lectura y la escritura –desde una perspectiva etnográfica–, se han preocupado por los significados locales de la literacidad. Esta perspectiva, más que decirnos qué se debe hacer, se sitúa en los contextos donde se desarrollan las prácticas y las analiza teniendo en cuenta las interacciones producidas ahí mismo. El autor asevera que las perspectivas etnográficas pueden, por un lado, coadyuvar a evitar las aproximaciones simplistas acerca de la lectura y la escritura, las cuales delimitan la literacidad “a partir de categorías y definiciones unidimensionales y culturalmente limitadas”; y, por otro lado, comprender cómo “el poder de nombrar y definir constituye un componente crucial de la desigualdad”.

De acuerdo con Kalman (2009: 130), el trabajo sobre la literacidad aportó dos elementos relevantes: primero, asumir que existen múltiples literacidades, y segundo, “que la cultura escrita

está ideológicamente vinculada con contextos institucionales, procesos históricos y relaciones de poder que van más allá de la inmediatez de los eventos". Esta consideración es sumamente destacable pues, al estar inmersa dentro de lo social, la literacidad trae consigo cuestiones ideológicas que es necesario asumir en el estudio de la lectura y la escritura.

Al vincular la literacidad con las relaciones entrettejidas en la sociedad, Street y Street (2004) plantean que las relaciones de poder se establecen por el tipo y el nivel de literacidad poseída. Además, los investigadores critican lo que han denominado la pedagogización de la literacidad. Asumen que el modelo autónomo de literacidad se impuso en las escuelas debido a varios elementos: el distanciamiento del profesor y el estudiante del lenguaje, la creencia en la neutralidad de la literacidad y la separación de la oralidad y la escritura. Contrario a esta propuesta, el modelo ideológico "explora cómo y por qué esta versión de la literacidad es construida, asimilada e interiorizada en diversos contextos, incluido el de la escuela misma" (Street, Street, 2004: 200).

En palabras de Street y Street (2004: 201):

la literacidad pedagogizada es un concepto organizador alrededor del cual las ideas de la identidad y de los valores sociales son definidas; qué tipo de identidad colectiva suscribimos y a qué tipo de nación deseamos pertenecer son cuestiones cobijadas por las referencias aparentemente desinteresadas de la función, el propósito y la necesidad educativa de este tipo de literacidad.

Los investigadores que adoptan este modelo no desconocen los procesos cognitivos realizados en las prácticas letradas; sin embargo, se comprende que están relacionadas con las prácticas culturales (Street, 2004). Esta es una manera de entender la literacidad que va más allá de las habilidades "naturales", para situarla en los contextos y en las relaciones de poder que allí interactúan. En este modelo se asumen la epistemología, el poder y la política, entre otros. Kalman (2003: 139, citando a Heath, 1983 y a Street, 1984) expresa que "un análisis de la cultura escrita como práctica social requiere comprender las mediaciones y los vínculos que hay entre lo que podemos observar directamente y lo que es subyacente, como las relaciones sociales, culturales, económicas e históricas".

Una afirmación dominante acerca de la literacidad es el purismo letrado (Farr, 2009); esto es, que existe un modo correcto en relación con los eventos y las prácticas letradas. Por ello, se requieren investigaciones que partan de los contextos y que aporten a la comprensión de las literacidades, con el objetivo de otorgar relevancia a las prácticas desarrolladas en ellos, especialmente, teniendo en cuenta la diversidad de los contextos latinoamericanos.

En el caso particular de los países latinoamericanos, pensar la literacidad "no es simplemente describir prácticas o eventos letrados; es también reflexionar sobre la forma en que históricamente se ha pensado sobre la escritura y cómo esa historia determina la forma en la que dichos eventos y prácticas son conceptualizados" (Jouve-Martín, 2009: 388).

Las investigaciones acerca de la literacidad tienden a describirla en términos de lo que carece; por ello, los NEL cuestionan la categorización de la lectura y escritura como “una cosa única, uniforme, de la cual pueden extraerse consecuencias, y se ha concentrado, más bien, en los significados locales y las variaciones culturales” (Street, 2009b: 84). La perspectiva etnográfica pretende coadyuvar en la descripción de las prácticas desde los términos propios en los cuales se llevan a cabo, pues se busca “descubrir cómo y qué definiciones se hacen, en qué circunstancias y por qué razones” (Street, 2009b: 86). Este es un aspecto relevante para el estudio de la lectura y la escritura, dada la pluralidad lingüística y cultural coexistente en muchos países de América Latina.

Los estudios donde se asume un modelo ideológico buscan develar las relaciones con miras a mostrar cómo el contexto influye en las prácticas. Los planteamientos antes referidos son parte de la teoría social de la literacidad que a continuación se presenta.

Teoría social de la literacidad

Barton y Hamilton (2004: 113) propusieron la teoría social de la literacidad, sustentada en seis afirmaciones:

1. Que “la literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (2004: 113).
2. Se refiere a la diversidad de literacidades de acuerdo con las condiciones culturales y sociales de los individuos.
3. La modelación de las prácticas letradas de acuerdo con las instituciones; en consecuencia, las prácticas letradas no son neutras: pertenecen a los grupos sociales y los espacios específicos en los que cada una se instaura... es decir, las comunidades. Para Barton y Hamilton (2004) las comunidades son grupos de personas unidas por sus modos característicos de hablar, actuar, valorar, interpretar y utilizar el lenguaje escrito. La literacidad se modela de acuerdo con los usos en los contextos pues las situaciones de estos espacios están llenas de ideologías. Además de ello, sostienen que las instituciones estructuran sus espacios y que sus estudios pretenden mostrar cómo algunas instituciones apoyan ciertas prácticas de literacidad.
4. Se refiere a los propósitos de la literacidad: según estos investigadores, “la gente usa la literacidad para hacer cambios en sus vidas; la literacidad cambia a la gente y la gente se encuentra en el mundo contemporáneo de cambio de las prácticas de lectura y escritura” (Barton, Hamilton, 2004: 14).
5. La localización de la literacidad en los contextos donde se les otorga sentido.
6. Por último, los cambios producidos en la literacidad, en un mundo en transformación en el cual las prácticas letradas evolucionan o cambian conforme a las necesidades del

entorno, se asumen de acuerdo con las instituciones o las comunidades que se encuentran implicadas.

Dos conceptos relevantes en la teoría social de la literacidad son las nociones de práctica letrada y los eventos letrados.

En la teoría social de la literacidad los eventos letrados “son los momentos en que la lengua escrita se integra en la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (Heath, 2004: 145). Siguiendo con Barton y Hamilton (2004), estos momentos obedecen a reglas socialmente establecidas y son variables en cada comunidad. Los eventos pueden ser observados y las prácticas se infieren de los mismos eventos.

Hamilton (2000: 18) identificó cuatro puntos para el análisis de los eventos letrados: los participantes, el escenario, los artefactos y las actividades (véase la tabla 1). La autora asevera que las “prácticas letradas sólo pueden ser inferidas a partir de evidencia observable porque incluyen recursos invisibles, como el conocimiento y los sentimientos; que encarnan propósitos sociales y valores; y son parte de un contexto en constante cambio, tanto espacial como temporal”. También expresa que los eventos pueden leerse en relación con el contexto sociocultural.

Tabla 1. Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad

Elementos visibles en los eventos de la literacidad	Elementos no visibles en los eventos de la literacidad
Participantes: las personas interactúan visiblemente con los textos escritos.	Participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucradas en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y otros aspectos que regulan los textos escritos.
Escenario: las circunstancias físicas inmediatas en las que tiene lugar la interacción.	El dominio de práctica donde ocurren los eventos y adquieren sentido y propósito social.
Artefactos: las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluyendo los textos).	Todos los otros recursos llevados a la práctica de literacidad, incluyendo valores no materiales , dudas, formas de pensar, sentimientos, habilidades y conocimientos.
Actividades: las acciones llevadas a cabo por los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y vías estructuradas que facilitan o regulan las acciones; reglas de apropiación y elegibilidad (quién puede o no puede participar en actividades particulares).

Fuente: Hamilton, 2000: 17, traducido por Montes (2016).

Las prácticas permiten que las personas se relacionen entre sí compartiendo ideología e identidades sociales. Las prácticas letradas son sociales porque las comunidades regulan el ac-

ceso y la producción de los textos; esto es: no son prácticas individuales de los seres humanos, sino que participan dentro de un sistema en el cual desarrollan diferentes relaciones. Las prácticas no son unidades observables pues “implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Street, 1993:12, citado por Barton, Hamilton, 2000, el original en inglés).

Barton y Hamilton (2004: 7) manifiestan que su interés se “centra en las prácticas sociales en las cuales la alfabetización tiene un papel, y aseveran que la unidad básica de la literacidad, como teoría social, son las *prácticas letradas*”. Para los autores, esta nueva manera de entender la literacidad está constituida por prácticas letradas realizadas por los seres humanos en cada uno de los contextos donde se desenvuelven: “las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. Son lo que la gente hace con la literacidad” (Barton, Hamilton, 2004: 112). Un aspecto relevante de esta propuesta es la manera en que se miran las prácticas en los estudios sobre los usos de los textos pues “la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Zavala, 2008: 72).

Es necesario aclarar que durante los eventos se hace uso de la lectura y la escritura para comprender y analizar las diferentes situaciones de la vida diaria. Los textos escritos cumplen un papel fundamental en las actividades que se realizan cada día, por medio de ellos circula el conocimiento tanto formal como informal. Se lee y se escribe para satisfacer cada necesidad. Por ello, el estudio de la literacidad, de acuerdo con Barton y Hamilton (2004), en parte, es un estudio de las situaciones en las que se usa el texto escrito (además de los modos de producción y circulación). Al ser “depósitos clave de las reglas de uso y de las palabras que constituyen la memoria colectiva, y hablar acerca de los textos reproduce esa memoria colectiva” (Corson, 2000: 273), los textos son potencializadores de las conversaciones. Por medio de los textos se establece un conjunto de reglas y formas de comunicar que dan cuenta de la comunidad discursiva en la que se está inmerso.

En conclusión, es relevante analizar estas prácticas ya que “incorporan no sólo los eventos letrados como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial sino también a los modelos folclóricos de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan” (Street, 2004: 94). Otro elemento a resaltar son las hibridaciones presentadas en las diferentes prácticas, sobre todo en los ambientes escolares donde los estudiantes traen consigo las vivencias, producto de la relación con el medio sociocultural. Los NEL permiten analizar esos cruces entre las prácticas dominantes promovidas por la escuela y las nuevas literacidades que han aprendido fuera de ella.

Las investigaciones en el campo de la lectura y escritura en los últimos años han transitado hasta el reconocimiento de los contextos en los cuales se realizan estas prácticas.

Aportes de la etnografía a la investigación de los procesos de lectura y escritura

Taylor y Bogdan (1987: 15) afirman que “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales aplica a la manera de realizar la investigación”. También puede ser definido como “el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones” (Bertely, 2000: 27). Para Tójar (2006: 90), “se trata de un procedimiento más o menos flexible, explícito y racional por el que la investigación cualitativa puede comprender, e incluso transformar, los fenómenos que estudia”. En ese orden de ideas, el método nos permite definir el rumbo de la investigación. En el caso de los NEL, se ha privilegiado a los métodos etnográficos pues permiten profundizar en otras dimensiones del proceso de leer y escribir.

El término *etnografía* es un modo de hacer investigación surgida de la antropología (Woods, 1995; Sandín, 2003) y de la sociología cualitativa (Sandín, 2003). Se refiere a la descripción de las formas de vida de las personas o de diferentes grupos sociales. La etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra” (Woods, 1995: 18). Al respecto, Martínez (2007: 30) afirma que

el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

La etnografía resalta la importancia de los componentes culturales en pequeños o grandes contextos y los asume como un tipo o subtipo de cultura (Tójar, 2006). Ahora bien, la etnografía se ha considerado un método destacado en la comprensión de los fenómenos sociales; de ahí que en la investigación de los procesos educativos se haya adoptado denominándola *etnografía educativa*. Goetz y LeCompte (como se citó en Sandín, 2003) aseveran que la etnografía educativa se nutrió de las contribuciones de diversas disciplinas y que actualmente posee un conjunto de “conocimientos y unos procedimientos” para las investigaciones de los entornos educativos. La etnografía educativa

constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo, y también sobre la organización social y cultural de los centros (Sandín, 2003: 159).

Los procesos formativos se llevan a cabo en instituciones universitarias. Quienes trabajan en ciertas organizaciones interiorizan e interpretan el mundo de acuerdo a las normas y vivencias que tienen en estos espacios. Sin embargo, “aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no las normas, valores, roles o metas” (Taylor, Bogdan, 1987: 25).

Para el académico, lo más relevante es lo que subyace al discurso y a las acciones: “el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás” (Woods, 1995: 19). En palabras de Woods (1995: 24), de los usos pedagógicos sobre los métodos etnográficos,

el más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta.

Debido a la importancia que la sociedad otorga a la educación en las transformaciones y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, “el estudio etnográfico no puede resistirse a lo que sucede en la institución educativa o en el salón de clases, ya que la educación formal está muy relacionada con el contexto económico, social, cultural e histórico” (Martínez, 2007: 61).

Los estudiosos de la literacidad en la educación superior han asumido el método etnográfico para identificar los eventos y las prácticas letradas (Barton, 2000, 2001, 2004; Hamilton, 2000, 2004; Gee, 2000, 2004, 2015; Zavala, 2008, 2011). Lo anterior, debido a que les permite reconocer las diferencias en los casos analizados y, al mismo tiempo, coadyuva a dar sentido a los usos que se construyen en los distintos espacios.

La etnografía educativa es “un inmejorable aliado para ayudar a develar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores. Pero no únicamente eso, también sirve para acceder a ver el grado de eficacia que aquéllas permiten” (Torres, 1988: 17). En el estudio de los procesos formativos en educación superior se hace necesario describir los eventos donde estos se llevan a cabo, con el fin de aportarlos conceptual y didácticamente.

La etnografía educativa permite el uso de diversas técnicas para la producción de la información. La técnica “consiste en un proceso de investigación que permite producir los materiales empíricos que requerimos para ‘dialogar’ con los supuestos teóricos que hemos venido construyendo y poder así evaluar las hipótesis de trabajo que vamos formulando ante nuestras preguntas de investigación” (Baz, 1998: 83). Para Álvarez-Gayou (2003), la técnica se refiere a los medios con los que se hace ciencia.

Los Nuevos Estudios de Literacidad “desde una perspectiva etnográfica, entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales en las que las personas utilizan los textos situados

sociohistóricamente, dentro de contextos particulares” (Cassany, 2005: 2). Este último elemento es relevante, pues acerca a los investigadores a los contextos en los que se usan y se construyen los espacios de lectura y escritura.

En la etnografía, las técnicas básicas para la producción de la información son la observación y la entrevista (Velasco, Díaz, 2009). Sin embargo, se pueden utilizar otras técnicas de acuerdo a los propósitos de la investigación. Enseguida se presenta una serie de técnicas que podrían aportar datos de los usos de la lectura y la escritura en los procesos de formación docente.

La observación

La observación es una técnica utilizada frecuentemente en la investigación educativa, fundamental para obtener datos de primera mano que permitan analizar los acontecimientos y las situaciones. Esta técnica destaca, pues por medio del análisis de las situaciones de un grupo social se pueden identificar algunos patrones manifiestos en los eventos donde participan los docentes y estudiantes. Con ésta, la información se obtiene por medio de la percepción del investigador.

Los etnógrafos han adoptado como técnica predilecta la observación participante para la producción de la información. Esta técnica requiere la presencia del investigador en el lugar de estudio, posibilitándole registrar las interacciones producidas entre los miembros de las diferentes comunidades (Bertely, 2000). En este tipo de observación se requiere que el investigador “no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contará con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella naturalmente (Velasco, Díaz, 2009: 24).

Contrario a esta posición, Bertely (2000) establece que es llamada *observación participativa* ya que la presencia del investigador modifica las relaciones producidas en los espacios.

Junker, por su parte, propone la siguiente clasificación de acuerdo con la interacción del investigador con el grupo estudiado:

Observador completo. Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. En la época actual esto resulta factible por grabaciones de video o audio y por fotografías [...].

Observador como participante. Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, generalmente a esto le siguen entrevistas.

Participante como observador. Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa: incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades de grupo que observa [...].

Participante completo. Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos (Junker, citado en Álvarez-Gayou, 2003: 104-105).

Durante las sesiones de clase y demás eventos donde se hace uso de la lectura y la escritura, se observan y se registran los acontecimientos. Las observaciones realizadas se pueden complementar con entrevistas.

La observación es una técnica que se ha privilegiado desde los Nuevos Estudios de Literacidad para la descripción de los eventos en los cuales se enseña y se aprende la lectura y la escritura. Es fundamental, ya que a través de ésta se logra la descripción de los eventos, los artefactos, las situaciones de enseñanza y aprendizaje, además de las relaciones de poder. A su vez, permite la descripción de las prácticas de alfabetización llevadas a cabo en los procesos de formación de docentes. La observación es fundamental pues permite conocer de primera mano lo que sucede en los espacios.

El diario de campo

El diario de campo es un “registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (Sandoval, 2002: 140). Esta técnica, junto con las grabaciones en audio de las sesiones, registra los eventos donde se produce la alfabetización académica.

Respecto a la toma de notas, es pertinente lo planteado por Bertely (2000). La autora propone los siguientes elementos para el registro de la información: encabezado, construcción de claves, columna de inscripción y columna de interpretación, registro del tiempo y conclusiones tentativas. Continuando con esta investigadora, asevera que existen varios focos de análisis para la etnografía; uno de ellos lo constituyen las prácticas pedagógicas: “si le interesan sus prácticas pedagógicas, sus inscripciones deberán ofrecer un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases o al ser entrevistados” (Bertely, 2010: 54).

Las notas de campo son fundamentales y se convierten en un elemento que permite refrescar la memoria de los acontecimientos del proceso investigativo (Woods, 1995). Además, para complementar la información se agregan los componentes básicos de la literacidad propuestos por Barton y Hamilton (2000).

La entrevista

La entrevista es una conversación estructurada con un propósito y busca entender la perspectiva de los sujetos a partir de su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003). Es un diálogo que abre la posibilidad para la comprensión desde una posición respetuosa y comprensiva. El proceso de entrevista es considerado un intercambio simbólico entre un sujeto que comparte información y un investigador interesado en comprender los sentidos que éste le otorga (Vela, 2001).

Mediante la entrevista, se producen datos a partir de las vivencias e interpretaciones de los sujetos investigados. Se considera una poderosa herramienta para la comprensión de los seres humanos (Fontana, Frey, 2015). La entrevista se convierte en un modo de obtener información que por otros medios sería imposible. Según Peräkylä (2015: 462):

mediante el uso de entrevistas, el investigador puede alcanzar áreas de la realidad que de otro modo permanecerían inaccesibles, tales como las experiencias y las actitudes subjetivas de las personas. La entrevista es una forma muy convincente de superar las distancias tanto espaciales como temporales; sucesos pasados y experiencias lejanas pueden estudiarse entrevistando a las personas que participaron de ellas.

Las investigaciones que buscan develar las identidades construidas durante los procesos de formación resaltan la labor de la entrevista, pues “a menudo éste es el único modo de descubrir lo que son las visiones distintas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de ‘hacer que las cosas sucedan’ y de estimular el flujo de los datos” (Woods, 1995: 77).

Los discursos que surgen durante una entrevista develan cómo se posiciona el sujeto; esto permite estudiar las identidades erigidas en los procesos formativos. Durante la entrevista deben tenerse en cuenta los diferentes tiempos y espacios que convergen en su realización: el tiempo vivido del entrevistado, el tiempo del investigador (quien produce esa información con fines académicos) y el tiempo histórico (esto es, el tiempo en el cual se desarrollan los acontecimientos), fundamental para la comprensión de los procesos sociales (Vela, 2001).

Según este académico, en la investigación cualitativa es posible identificar tres tipos de entrevista. Su uso depende del tipo de datos que se deseen obtener, del grado de libertad y de la profundidad de la entrevista, así como de la función del entrevistador en la producción de la información.

Las entrevistas estructuradas: Su carácter es estricto, específico y dirigente, lo que impide que se profundice en los temas que se abordan.

Las entrevistas no estructuradas: se abordan como una conversación, lo que permite un alto grado de profundidad.

La aplicación de este tipo de entrevista parte del supuesto de que, si bien los entrevistados poseen y conocen información valiosa para el entrevistador, les resulta difícil comunicarla o transmitirla en forma verbal, es decir, a través de cuestionamientos directos (Vela, 2001: 71).

El papel del entrevistador no es directivo: es el de un guía que orienta la conversación hacia sus temas de interés. Son parte de este tipo de entrevista: la entrevista terapéutica, la entrevista etnográfica clásica y la entrevista en profundidad.

Las entrevistas semiestructuradas: están diseñadas para las personas que disponen de poco tiempo para la realización de una entrevista. Pueden ser de dos tipos: enfocada o centrada, y la entrevista grupal, también denominada de *grupos focales*.

La primera “es un intento por combinar parte de las dimensiones asociadas con la profundidad y la libertad que observan las entrevistas no estructuradas, con las características de las

entrevistas estructuradas" (Vela, 2001: 77). En ésta, el entrevistador dirige el ejercicio hacia su área de interés. También se le denomina *focalizada*, y se puede utilizar cuando los entrevistados han participado de una experiencia, tal y como sucede en el proceso formativo. De acuerdo con Baz (1998: 79):

El sujeto, al constituirse como actor social (y aquí "sujeto" puede referir a una persona o a una colectividad), está revelando un excedente de sentido, un más allá de las vicisitudes particulares que le dan forma a su experiencia, y que remite, como decíamos, a la dimensión colectiva que porta como miembro de la sociedad humana. Esta dimensión de lo colectivo contiene varios planos: el orden simbólico representado por el lenguaje en tanto campo transindividual por excelencia; las instituciones, que constituyen el campo normativo y el territorio de la intersubjetividad, de la grupalidad. Estos planos son fundantes y sostén de la singularidad, es decir, de los procesos de diferenciación e individuación.

En esta aportación se resalta el papel de la entrevista en la indagación. Los individuos, a partir de las interacciones que tienen en los espacios en los cuales participan, se apropian de los elementos culturales subyacentes a los discursos. La labor del investigador es proporcionar a la persona entrevistada intervenciones que la ayuden a pensar para motivar "un relato estructurado desde la subjetividad desplegada por el sujeto en la situación de entrevista" (Baz, 1998: 85): esto es un discurso, considerado por la investigadora como un acontecimiento del lenguaje que necesita ser esclarecido. El discurso producido proporcionará los objetos de análisis: los textos.

Con esta técnica se busca otorgar sentido a las acciones de los docentes y estudiantes durante su proceso formativo. Los discursos, al ser producto de sus interacciones, evocan cómo se posiciona el sujeto dentro de su disciplina.

Recolección de documento escritos

Los trabajos presentados por los estudiantes son un componente fundamental para el estudio de la literacidad. Entre estos, tenemos los artefactos, que son "las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluyendo los textos)" (Barton, Hamilton, Ivanič, 2000: 17, el original en inglés). En cada sesión de clases se lee y se escribe, pero también existen otros usos de la lectura y la escritura, tales como los registros realizados en pintarrón, en las pantallas digitales, etcétera.

Los trabajos presentados por los y las estudiantes durante el semestre proporcionan información acerca de las prácticas de alfabetización disciplinar; además de servir como complemento de las observaciones.

En resumen, se pueden recolectar los textos que leen los estudiantes, los exámenes, los ensayos, los resúmenes, los análisis de textos, las producciones en clase y los avances de sus proyectos de investigación. Lo antes expuesto permite reconocer que existen diversos procedimientos para la producción de datos. Además de lo mencionado anteriormente, se pueden in-

corporar materiales de ocurrencia natural, como los planes de estudio, los documentos de acreditación de los programas, los trabajos presentados por estudiantes y la normativa que se haya establecido de acuerdo con el tema de indagación. Estos se denominan *materiales de ocurrencia natural* (Peräkylä, 2015), pues en su producción no intervienen los investigadores.

Conclusiones

Los estudios sobre la formación en el contexto universitario han privilegiado un enfoque cognitivo. En el caso de los capacitadores de docentes, se presentan algunas situaciones que obligan a repensar las prácticas y los sentidos de la enseñanza (Riascos, 2019). Desde esa mirada, en los últimos años se privilegia el análisis de las prácticas situadas en contextos específicos. Esto último, no solamente es útil sino necesario en los procesos de formación docente.

Los Nuevos Estudios de Literacidad asumen estas singularidades cuando se analizan los procesos de lectura y escritura, pues desde esta perspectiva, se entienden como prácticas sociales (Barton, Hamilton, 2000; Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 1993). Tanto los eventos como las prácticas pueden ser identificadas por medio de la etnografía o etnografía educativa para entornos escolares.

El análisis presentado surgió de una investigación profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en la formación de docentes de Español, lo cual supuso un acercamiento etnográfico a las prácticas letradas de alfabetización. Con este trabajo, se pretende ilustrar las posibles rutas metodológicas y las técnicas e instrumentos utilizables. El enfoque metodológico construido en cada investigación dependerá de la perspectiva teórica seleccionada y de las rutas metodológicas tradicionales en su campo de estudio.

Referencias

- Barton, D. (2000). Researching Literacy Practices: Learning from Activities with Teachers and Students. En Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanič (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Nueva York: Routledge, 167-179.
- Barton D.; M. Hamilton; R. Ivanič (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practice in a Textually Mediated World. *Language and Education*, (15), 92-104.
- Barton, D.; M. Hamilton (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 109-139.
- Baz, M. (1998). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En Jáidar, I. (comp.). *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM Xochimilco, 77-96.

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cassany, D. (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Chile: Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D.; J. Castella (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Chica, A.; J. Costa (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. España: Marfil / Universidad de Alicante.
- Corson, D. (2000). Vocabulario y memoria colectiva. En Rosa, A.; G. Ellelli; D. Bakhurst (eds). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva, 261-278.
- Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. En Kalman, J.; B. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: Siglo XXI, 99-111.
- Fontana, A.; J. Frey (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N.; Y. Lincoln (comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa, 140-202.
- Gee, J. (1990/1996/2007). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, tercera edición.
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social. En Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanič (eds.). *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. Nueva York: Routledge, 180-196.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a *Ways with Words*. En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 23-55.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones* (2a. ed., P. Manzano, Trad.). España: Fundación Paideia Galiza.
- Gee, J. (2015) *Literacy and Education*. Nueva York: Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. En Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanič (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Nueva York: Routledge, 16-34.
- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 143-179.
- Jouve-Martín, J. (2009). Epílogo. Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and Back. En Kalman, J.; B. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: Siglo XXI, 387-398.

- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 87-95.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (8), 37-66.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Montes, M. (2016). *Prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior*. Tesis doctoral. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.
- Morales, O.; D. Cassany (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En Denzin, N.; Y. Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV, Métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa, 462-493.
- Riascos, B. (2019). *Alfabetización académica de los docentes de español en la universidad del Cauca*. Tesis doctoral. México: Universidad de Guadalajara.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid, España. McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fortalecimiento de la Educación Superior. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En Street, B. (ed.). *Crosscultural Approaches to Literacy*. Nueva York: Cambridge University Press, 1-21.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 81-107.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2) 41-69.
- Street, B. (2009b). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En Kalman, J.; B. Street (coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: Siglo XXI, 84-98.
- Street, J.; B. Street (2004). La escolarización de la literacidad. En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 181-210.

- Taylor, S.; R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La Muralla.
- Torres, J. (1988). Prólogo. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J.; M. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés. M. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, 63-95.
- Velasco, H.; A. Díaz (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. España: Trotta.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.