



ENSEÑAR A LEER EN LA ERA DIGITAL: PANORAMA ACTUAL, RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE LENGUA MATERNA

Beatriz Elena - Parra - Ortiz

beatrize.parrao@uqvirtual.edu.co – beatrize.parra912@gmail.com

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Porcentaje de avance: Investigación doctoral con un avance del 40%.

a) Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Doctorado en Ciencias de la Educación – Segundo año

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad del Quindío.



Resumen

En esta ponencia se presentan algunos hallazgos iniciales de una investigación doctoral sobre la formación de maestros de lengua materna en relación con la lectura digital. Se enmarca en la literacidad crítica digital (Castellví, 2020) y en una concepción sociocultural de la didáctica (Dolz, Gagnon, Mosquera, 2016).

En esta ocasión, se socializan aspectos de la problematización, una breve revisión de los sustentos teóricos, se presentan algunos hallazgos de la aplicación de un instrumento en la etapa inicial de la investigación y algunas consideraciones preliminares derivadas del análisis de las categorías del estado del arte. Lo que nos lleva a un acercamiento reflexivo en torno al panorama actual de la formación inicial de maestros de lengua materna en Colombia y a los retos y desafíos que esta supone en la sociedad actual.

Palabras clave: formación de profesores, lectura crítica, programas de enseñanza, ideología y educación, práctica docente.

Introducción

La cotidianidad actual está ligada a lo digital. De manera constante estamos permeados por grandes flujos de información a través de distintas plataformas digitales, en las que, cualquier

persona puede asumir los roles de consumidor y productor de contenidos en forma paralela. El afán por consumir y crear una necesidad de consumo de dichos contenidos es el escenario ideal para que distintas agencias desplieguen recursos discursivos con el objetivo de ejercer influencia y manipular individuos y grupos al servicio de intereses particulares.

Esta multiplicidad de discursos que circulan en la red y que son parte de la vida cotidiana actual nos lleva a reconocer que hoy más que nunca deben generarse discusiones y escenarios de formación de maestros para el desarrollo de la criticidad en los procesos lectores. Asimismo, es necesario reconocer que la lectura de lo digital debería ocupar un lugar importante en las prácticas de enseñanza de los maestros de lengua materna, pues si los estudiantes permanentemente están expuestos a la circulación de contenidos en plataformas digitales y redes sociales, es imperativo que la escuela los oriente en el desarrollo de las habilidades necesarias no solo para su comprensión crítica, sino también para la toma de posturas éticas que contribuyan a la formación y al ejercicio de una ciudadanía responsable y justa.

No obstante, en la enseñanza de la lectura pareciera que los maestros se resisten a incorporar lo digital como objeto de saber. Si bien hay profesores que integran recursos digitales en su práctica, el rol de estos en el proceso, por lo general, no va más allá de ser una herramienta novedosa para captar el interés de los estudiantes y servir de puente hacia otros aprendizajes. Esto hace que la escuela y, en particular, el enseñar a leer permanezcan en profunda desconexión con la realidad actual, con la vida de los estudiantes y sus prácticas lectoras.

Ante este panorama, no solo es preciso comprender las concepciones de los maestros respecto a la lectura y su enseñanza, sino que también es necesario comprender cómo se están concibiendo y abordando estos procesos en la formación inicial: ¿realmente se están desarrollando, en los futuros maestros, los conocimientos y habilidades que exigen las dinámicas actuales para promover la lectura crítica de los diversos discursos que circulan en la red? ¿Se está favoreciendo la apropiación de fundamentos pedagógicos y didácticos pertinentes para que estos futuros maestros propicien experiencias significativas de aprendizaje de tal manera que los estudiantes logren leer de manera crítica en la infinidad de discursos digitales con los que interactúan?

Son precisamente algunas respuestas iniciales frente a estos interrogantes lo que nos ocupa en esta ponencia que se deriva de una investigación doctoral¹ y centrada en la formación de maestros de lengua materna, cuyo marco epistemológico es la literacidad crítica digital, perspectiva desde la que se analiza un programa de formación inicial de una universidad pública colombiana.

¹ Literacidad crítica digital: aportes para la formación inicial de maestros de lengua materna.

Desarrollo

Aunque los procesos lectores críticos han ganado relevancia en los últimos años, actualmente no es tan común hablar de literacidad crítica digital en los escenarios de formación inicial y en la cotidianidad de los maestros, sin embargo, el hecho de que la lectura crítica aparezca en el panorama podría posibilitar un acercamiento hacia su desarrollo tanto en la formación como en la práctica de los maestros de lengua materna. Esta conjetura nos llevó, en una etapa inicial de la investigación, a explorar las concepciones de lectura de un grupo de maestros.

La exploración se realizó desde la perspectiva sociocultural de la lectura y los Nuevos Estudios de Literacidad, específicamente, desde la literacidad crítica.

En el desarrollo histórico de las ciencias del lenguaje han surgido distintos enfoques para el estudio y la comprensión de los procesos lectores. Entre estos, encontramos la clasificación propuesta por Cassany (2006), quien presenta las concepciones estructural, psicolingüística y sociocultural. La primera, centrada en la lengua como sistema de signos y la segunda, centrada en habilidades cognitivas.

Por su parte, la perspectiva sociocultural parte del reconocimiento de la lectura como práctica social. Desde esta, los procesos de alfabetización se entienden, estudian y desarrollan más allá de entrenamientos basados en categorías y relaciones gramaticales y de los procesos psicológicos asociados al aprendizaje. Surge, entonces, la noción de *literacidad*, que poco a poco fue desplazando el término *alfabetización*.

Del vínculo de la lectura con la gran diversidad de prácticas sociales se deriva el reconocimiento de múltiples literacidades. Entre esta multiplicidad, surge la noción de literacidad crítica. Entendida como la gestión de la ideología en los discursos (Cassany, 2015), requiere desarrollar la capacidad de identificar intencionalidades, creencias, valores y demás elementos que permitan develar la ideología presente en todo discurso (oral, escrito, multimodal).

El componente ideológico es el rasgo distintivo de la perspectiva sociocultural, pero desafortunadamente, su incorporación en los procesos de enseñanza aún parece ser vaga, a lo que se suma la exclusión casi total de lo digital en las prácticas lectoras en la escuela y su distanciamiento de las prácticas vernáculas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la literacidad crítica digital se asume como el paradigma epistemológico desde el que se aborda la lectura en esta investigación. En él, leer se entiende como una práctica social ligada a lo digital y se reconoce la ideología como aspecto constitutivo de los discursos y elemento clave para su comprensión crítica.

Reconocemos, entonces, que la formación del lector crítico en la posmodernidad exige encaminar acciones intencionadas para desarrollar habilidades que permitan develar las cuestiones ideológicas implícitas y los recursos multimodales de los que se valen para manipular individuos, grupos sociales o comunidades.

Para Castellví (2020) el desarrollo de la literacidad crítica digital precisa vincular las prácticas vernáculas de los estudiantes y los contenidos que circulan en la red con las prácticas de enseñanza. De esta manera lograrán asumir posturas críticas coherentes con un compromiso ético que abogue por la igualdad y la equidad social (Área y Pessoa, 2012; Buckingham, 2003; Kellner, 2001; Pangrazio, 2016). Así pues, que la crítica esté orientada por un componente ético es un requisito esencial en el desarrollo de la literacidad crítica digital. Esta característica la distancia de una concepción reducida a habilidades operacionales (Ávila y Pandya, 2013).

Por tanto, se requieren acciones intencionadas de los maestros en ejercicio y la incorporación de estos aspectos en los programas, procesos y prácticas de formación inicial. Sin embargo, la realidad nos muestra que aún queda un largo camino por recorrer. Por ello, en una etapa inicial de esta investigación se aplicó un cuestionario a 24 profesores vinculados a la educación pública colombiana.

Los hallazgos permitieron identificar que el 63% de los maestros participantes vinculan la lectura crítica con aspectos psicolingüísticos y pragmáticos, dejando de lado todos aquellos referidos al plano ideológico.

Al indagar respecto a la literacidad, a pesar de que el 63% de los maestros dice haber escuchado el término, solo el 17% reconoce los contextos sociales de uso del lenguaje como el aspecto más relevante en los procesos de enseñanza de la lectura. En contraste, el 71% considera que las habilidades cognitivas y las situaciones de comunicación son lo fundamental, mientras que para el 13% lo son los conocimientos gramaticales. Esto revela que ni el lenguaje ni la lectura se abordan desde una perspectiva sociocultural.

En este grupo de maestros se evidencia un vacío en cuanto a los desarrollos teóricos más recientes de las ciencias del lenguaje y, específicamente, de la literacidad crítica, lo que dificulta el paso hacia experiencias de aula en las que el leer se asuma como una práctica social y la enseñanza de la lectura se replantee con base en ello. Además, es claro que esta perspectiva no tuvo un lugar significativo en sus procesos de formación inicial, por lo que es necesario preguntarse qué ha sucedido y qué está sucediendo en la formación de los maestros de lengua materna.

Para tener un panorama más claro resultó pertinente dar una mirada a las licenciaturas² relacionadas con este objeto de enseñanza. Para ello, se revisaron los planes de estudio de dieciocho universidades, diez públicas y ocho privadas. Estas instituciones están ubicadas en distintas regiones del país (centro, sur, caribe, nororiente, suroccidente y noroccidente). El 66.6% de los programas consultados tiene una duración de diez semestres y el porcentaje restante oscila entre ocho y nueve semestres. La información se obtuvo directamente en la página web oficial de cada universidad.

La revisión de los planes de estudio, muestra que solo cuatro de estas dieciocho instituciones de educación superior incluyen un curso explícito o relacionado con lectura digital, lo que corresponde al 22%. En cuanto a la lectura crítica, solo el 11% (2 programas) tiene un curso

² Nombre con el que se denominan los programas de formación inicial de maestros en Colombia.

específico. El mismo porcentaje (11%) se identifica respecto a incluir, por lo menos, un curso sobre literacidad.

Este rastreo inicial evidencia que la literacidad crítica digital no constituye un elemento fundamental en la formación del maestro de lengua materna que necesita la sociedad actual, en la que lo digital en la escuela no puede reducirse a la incorporación de aparatos tecnológicos para el desarrollo de las clases y al uso de aplicaciones, plataformas y/o recursos audiovisuales como estrategias didácticas. También indica que la lectura crítica no tiene un lugar explícito en los pensum. Lo que revela un desconocimiento de ambas como objeto de enseñanza.

En los programas de licenciatura en lengua materna revisados existe una relativa ausencia de cursos relacionados con didácticas específicas, más aún respecto a la didáctica de la lectura crítica y de la lectura digital. Así pues, en la revisión de los programas académicos de licenciaturas sobre lengua materna de las dieciocho universidades colombianas seleccionadas, encontramos que el 61% ofrece entre uno y tres cursos de didáctica general, mientras que solo el 11% ofrece entre cuatro y seis cursos que incluyen didáctica general y didácticas específicas relacionadas con los procesos de la lengua materna, entre los que se encuentra la lectura como objeto de enseñanza. Solo en una de estas universidades se identifican siete cursos de didácticas (general y específicas), sin embargo, en ninguno de esos casos se explicita un curso de didáctica de literacidad crítica, la lectura crítica o la lectura digital.

En la Licenciatura en Español y Filología de la Universidad del Valle (Colombia), contexto en el que se desarrolla esta investigación, el programa tiene una duración de diez semestres y se estructura en cuatro componentes de formación: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y didáctica de las disciplinas. Los cursos se clasifican en asignaturas básicas, asignaturas profesionales, electivas profesionales y electivas complementarias.

El proyecto educativo de la licenciatura establece la formación del sujeto y su subjetividad como eje central y asume el currículo desde una perspectiva sociohistórica y cultural en la que el diálogo entre perspectivas teóricas del constructivismo social tiene un papel relevante.

En el pensum se encuentra un curso de lectura crítica en cuarto semestre, uno de literacidades digitales en el décimo y otros tres en los que se podría rastrear el abordaje de lo crítico: argumentación, análisis del discurso, semiótica y discursos multimodales; en los semestres cuarto, séptimo y noveno, respectivamente.

En esta licenciatura nos proponemos analizar las concepciones y prácticas de formación inicial de maestros de lengua materna en relación con el desarrollo de la literacidad crítica digital y su enseñanza.

Ahora bien, retomando el cuestionario aplicado en la etapa de problematización, se encuentra que el 63% relaciona de manera directa la didáctica con la socialización de estrategias para enseñar a leer, lo que da cuenta del predominio de una concepción tradicional, de carácter instrumental y opuesta a la perspectiva de didáctica en la que se enmarca esta investigación:

la didáctica como disciplina de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje (Camps, 2012; Dolz, Gagnon, Mosquera, 2016).

Por otro lado, durante los años 2021 y 2022 se realizó una revisión sistemática a partir de tres categorías³. Fueron revisados un total de 65 estudios de maestría y doctorado.

Respecto a la literacidad crítica digital, se pudo evidenciar que existen pocas investigaciones en el campo, por ello, el rastreo se hizo a partir del uso de tres términos: literacidad, literacidad crítica y literacidad crítica digital. Sin embargo, cabe resaltar que en este campo han venido ganando espacios en la investigación educativa durante los últimos años.

Resultó pertinente incluir la categoría de lectura crítica para identificar trabajos que, desde esta mirada, abordaran el desarrollo de la literacidad crítica digital. No obstante, se evidenció una ausencia total en relación con lo digital como objeto de enseñanza.

En cuanto a la formación de maestros para la enseñanza de la lectura, predominan los estudios sobre el análisis de concepciones y experiencias de aula, sin embargo, nuevamente lo digital es ausente.

Todo esto deriva en la necesidad de re-pensar la formación inicial de maestros respecto a los procesos lectores, esencialmente vinculados a la criticidad y a un mundo digital y frente a las cuestiones didácticas relacionadas con su enseñanza.

Consideraciones finales

Los programas de formación inicial de maestros de lengua materna deben integrar una propuesta tanto en lo disciplinar, como en la reflexión pedagógica y didáctica sobre aspectos propios de la literacidad crítica digital como objeto de saber, tales como: su relación intrínseca con las prácticas sociales, la ideología presente de manera explícita o implícita y las estrategias discursivas para favorecerla, entre otros. La ausencia de estos elementos y el predominio de una concepción instrumental de la didáctica reduce el proceso de formación a la réplica de estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en perspectivas gramaticales o cognitivas y en prácticas de lectura en las que lo digital se desconoce o solo se incorpora como recurso novedoso.

En la formación inicial de los maestros de lengua materna se evidencia un vacío en torno a la literacidad crítica digital como opción epistemológica que responde a las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada y que requiere maestros capaces de formar ciudadanos críticos frente al gran flujo de discursos que circulan en la red y sus diversas estrategias para manipular la opinión.

La resistencia de los programas de formación de maestros de lengua materna a incorporar lo digital en los procesos lectores y el poco conocimiento de la literacidad crítica digital es, a su

³ Literacidad crítica digital, lectura crítica y formación de maestros.

vez, causa y reflejo de una de las grandes problemáticas de la escuela: el no estar a la par con los cambios de la sociedad, no responder a sus demandas, cuestión cada vez más notoria debido a la celeridad con que avanzan los desarrollos tecnológicos en la comunicación, realidad que ha hecho posible que la producción, circulación y acceso a los contenidos y a sus distintas versiones ya no sea restringido a poderes institucionales.

Por otro lado, la marcada ausencia de la literacidad crítica digital en la formación del maestro para la enseñanza de la lectura redonda en un vacío respecto a su didáctica específica. En la revisión realizada no se han encontrado investigaciones en las que este aspecto se aborde, lo que coincide con los hallazgos del cuestionario y de la revisión de los planes de estudio.

Desarrollar la capacidad para identificar las estrategias con las que, mediante discursos en la red, se ejerce influencia y dominio es una de las tareas urgentes de la escuela en tanto escenario de formación de ciudadanos. Lograrlo supone integrar prácticas escolares de lectura que se circunscriban en una perspectiva sociocultural del lenguaje, que otorguen un lugar relevante a la literacidad crítica digital y que vinculen una concepción de didáctica pertinente para repensar los modos como los maestros proponen y despliegan la enseñanza, de tal manera que posibiliten una interacción en y con las prácticas letradas digitales que contribuya a la formación de ciudadanos críticos en la contemporaneidad.

En este sentido, la formación de maestros de lengua materna debe constituirse a partir de prácticas que se distancien de la reproducción de estrategias o de la simple transmisión de conocimientos disciplinares. Debe basarse en el reconocimiento del maestro en formación como un sujeto que reflexiona sobre su propia formación a la luz de una postura epistemológica y ética clara en torno a su objeto de enseñanza, la didáctica y la pedagogía. Debe fundamentarse en una perspectiva del lenguaje que trascienda la gramaticalidad, el aprendizaje mecánico y los enfoques que le otorgan un carácter técnico, instrumental y funcional para contribuir desde la escuela a la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía desde un marco ético, político y crítico.

Referencias

- Area, M., y Pessoa, M. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Ávila, J., y Pandya, J. Z. (2013). *Critical digital literacies as social praxis*. Peter Lang.
- Buckingham, D. (2003). *Media education*. Cambridge and Malden.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Investigación de Educación*, (59), pp. 23–41.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Cassany, D. (2015). "Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología". II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, pp. 89-96.
- Castellví, J. 2020. Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (19), pp.17 – 28.
- Dolz, J. Gagnon, R. Mosquera, A. (2016). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. Didáctica, lengua y literatura, (21), pp.117-141.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. International Journal of Technology and Design Education, (11), pp.67-81. doi:10.1023/A:1011270402858
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(2), pp. 163-174.
- Universidad del Valle. (2023). Plan de estudios de la Licenciatura en Español y Filología de <https://lenguaje.univalle.edu.co/licenciatura-espanol-filologia/plan-de-estudios>