

enunciación

Publicación preliminar

Este artículo fue aprobado para publicación en el Vol. 27 N.º2 (julio-diciembre de 2022) de la revista *Enunciación*, revista editada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para su publicación, fueron tenidos en cuenta los conceptos de los pares evaluadores y los cambios realizados por los autores, para cumplir con la calidad académica establecida en nuestras pautas. Por lo tanto, se publica la versión preliminar del artículo para su consulta y citación provisional. Esta versión puede consultarse, descargarse y citarse según se indica a continuación, pero debe recordarse que el documento final (PDF, HTML y XML) puede ser diferente.

Cómo citar: Pérez Guzmán, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(1), en prensa. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>

In press

The following article was approved for publicación in Vol. 27 N.º2 (July-December 2022) in *Enunciación*, a journal published by Universidad Distrital Francisco José de Caldas. For its publication, it was subjected to an academic peer-review process and their suggestions were incorporated by the authors to comply with the academic quality established in our guidelines. Therefore, the preliminary version of the article is published for consultation and provisional citation. This version can be consulted, downloaded, and quoted as indicated below, but please consider that the final document (PDF, HTML, and XML) might be different.

Artículo de revisión

Línea temática: Pedagogías de la lengua

(T1) El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo

The Sociocultural Approach to Language: Beyond Linguistics and Communication

Jesús Pérez Guzmán¹

(T2) Resumen

En las últimas décadas, en el campo educativo a nivel global, viene tomando fuerza una mirada que asume la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, también denominado *enfoque sociocultural*. En este sentido, este artículo presenta una revisión documental frente a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura que ocupan un lugar preponderante en la escuela colombiana y cuáles son sus prácticas habituales? ¿En qué se diferencia un enfoque sociocultural de esos otros enfoques? ¿Qué elementos toma una mirada sociocultural de lo lingüístico y lo comunicativo?

En consonancia, se realiza una investigación cualitativa desde el método de análisis documental a partir de las siguientes etapas: 1) búsqueda y selección y 2) análisis de la

¹ Docente básica primaria de la Secretaría de Educación de Antioquia. Licenciado en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Magíster en educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata, Argentina. Correo electrónico: jesmarperman@hotmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1371-4219>

información. Como resultado se encuentra que los enfoques con mayor tradición en la escuela son el lingüístico y el comunicativo; la enseñanza de la lectura en clave sociocultural va más allá de lo que plantean estas dos perspectivas; y, aunque el enfoque sociocultural se diferencia del lingüístico y el comunicativo, retoma elementos de estos para ofrecer una mirada más amplia. Por último, se indica que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas es la perspectiva más pertinente en el contexto de la educación básica y media colombiana.

Palabras clave: enseñanza, prácticas de lectura y escritura, enfoque sociocultural, enfoque lingüístico, enfoque comunicativo

Abstract

In recent decades, in the global field of education, a view that understands the teaching of reading and writing as practices –also called *the sociocultural approach*– has been gaining strength. In this sense, this article presents a document review in light of the following questions: What are the emphases in the teaching of reading and writing that occupy a preponderant place in Colombian schools and what are their usual practices? How is a sociocultural approach different from those other approaches? What elements does a sociocultural view take from linguistics and communication?

Accordingly, qualitative research is carried out via the document analysis method based on the following stages: 1) search and selection of information and 2) information analysis. As a result, it is found that the approaches with the greatest tradition in schools are the linguistic and the communicative ones; the teaching of reading from a sociocultural perspective goes beyond what these two perspectives propose; and, although the sociocultural approach differs from the linguistic and communicative ones, it takes up elements from these to offer a broader view. Finally, it is indicated that the teaching of reading and writing as practices is the most pertinent perspective in the context of Colombian basic and secondary education.

Keywords: teaching, reading and writing practices, sociocultural approach, linguistic approach, communicative approach

(T2) Introducción

La enseñanza del lenguaje en la escuela y, específicamente, de la lectura y la escritura tiene diferentes focos y énfasis de acuerdo con cada momento histórico. Hasta los años 1970, la enseñanza del lenguaje se basaba en un currículo diseñado desde un enfoque lingüístico, gramatical, normativo, prescriptivo, estructural (Marín, 2004), y esto ocurría porque las disciplinas del lenguaje en la que los expertos se apoyaban para tales diseños eran aquellas que, para esa época, contaban con el estatus de ciencia como la fonética, la fonología, la sintaxis y la morfología. De ahí que, en este contexto histórico de dominio hegemónico del positivismo, los saberes escolares por enseñar eran aquellos que se consideraban objetivos y universales.

Sin embargo, en la década de los ochenta, los desarrollos de otras disciplinas como la teoría comunicativa, la semántica, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística, el análisis del discurso, introdujeron otros tipos de saberes sobre el lenguaje, lo que lleva a replantear su enseñanza en la escuela. Concretamente, se avanzó de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos lingüísticos sobre la lengua, a una que tomó como objeto de estudio la competencia comunicativa, la cual a su vez está integrada por cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir (Lomas *et al.*, 1993).

Y aunque la mirada comunicativa es de avanzada, el conocimiento científico no deja de progresar, por lo que, en las últimas décadas, las ciencias del lenguaje se han visto complementadas con saberes provenientes de otros campos como la historia, la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía, los estudios culturales (Kalman, 1993), lo que ha permitido que el abordaje del lenguaje continúe explayándose y, por ende, su enseñanza en la escuela continúe su reformulación. En consecuencia, en las últimas décadas se plantea un

enfoque sociocultural en el que la lectura y la escritura ya no se conciben desde la perspectiva de las competencias lectoras o escritoras, ni desde las habilidades cognitivas que cada sujeto tiene para producir y comprender diferentes tipos de textos, sino desde un punto de vista donde la lectura y la escritura se comprenden como prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, la participación (Lerner, 2001).

En esta dirección, dado que una mirada que asuma la lectura y la escritura como prácticas es un enfoque relativamente nuevo en Colombia (Moreno y Sito, 2019; Vargas, 2018), surge la necesidad de hacer una revisión documental a partir de los siguientes interrogantes: si en las últimas décadas se viene hablando de un nuevo enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura, ¿cuáles son esas otras perspectivas que han ocupado y aún ocupan un lugar preponderante en la escuela y cuáles son las prácticas más usuales que promueven? ¿En qué se diferencia un enfoque sociocultural de esos otros enfoques? ¿Qué elementos retoma una mirada sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura de enfoques lingüísticos y psicolingüísticos o comunicativos?

Tales interrogantes constituyeron el problema de investigación, el cual motivó búsquedas a través del siguiente diseño metodológico.

(T2) Metodología

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes, se opta por una revisión desde un punto de vista cualitativo, por tanto se fue más allá de una exploración a modo de inventario con fines clasificatorios o descriptivos, y en cambio se propuso una mirada comprensiva e interpretativa (Vasilachis, 2006). En este caso, comprender lo que implica para la escuela una propuesta que asuma la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

En esta línea de sentido, el método escogido fue el de investigación documental, ya que los documentos, como lo proponen Erlandson *et al.* (1993) y Ruiz e Ispizua (1989), son una tercera fuente para la recolección de datos. Según estos metodólogos, la primera fuente es la observación; la segunda, la conversación (entrevistas), y la tercera, la documentación; a su vez, esta última puede retomar las dos anteriores, ya que a los documentos se les puede entrevistar y observar. Ahora bien, dadas las preguntas orientadoras, los tipos de textos que se entrevistaron y observaron fueron documentos escritos que ayudaron a comprender cuáles son los enfoques más preponderantes en la escuela colombiana para la enseñanza de la lectura y la escritura, cuáles son las prácticas más usuales que desde tales enfoques se configuran, qué es un enfoque sociocultural, qué lo diferencia de otros enfoques como el lingüístico y el comunicativo, pero también qué elementos retoma de ellos.

Asimismo, la investigación documental se llevó a cabo en dos fases: a) búsqueda y selección del material documental (Galeano, 2007; y b) análisis (Krippendorff, 1990; Navarro y Díaz, 1995). En cuanto a la búsqueda y selección, estas se hicieron a través de diferentes motores de búsqueda como: Google académico, en bases bibliográficas como: *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Academia.edu*; y a través de la estrategia *bola de nieve* (Atkinson y Flint, 2001); es decir, los documentos encontrados conducían a otros documentos, hasta encontrar así las fuentes originales, a los autores pioneros de los enfoques lingüístico, comunicativo y sociocultural.

Y respecto al análisis, en cada documento se adelantó un proceso de codificación que consistió en identificar en este las unidades de registro (entendidas como *palabras claves*), las cuales se extrajeron con su respectiva unidad de contexto (frase o párrafo donde se encuentra dicha expresión). Luego, estas unidades de registro, con sus respectivas unidades de contexto, fueron agrupadas en campos semánticos más amplios, es decir, expresiones que reunían a su vez diferentes palabras claves. De esta forma, surgieron las siguientes categorías

de análisis que responden a las preguntas del planteamiento del problema y se convierten en la tesis y argumentos de este artículo.

(T2) Análisis y discusión de resultados

(T3) La enseñanza de la lectura y la escritura desde enfoques lingüísticos y comunicativos: los más predominantes en la escuela

Diversas investigaciones (Avendaño, 2016; Castillo y León, 2015; Doria, 2012; Doria y Galindo, 2019; Hurtado y Chaverra, 2013; Mantilla, 2014; Montoya, 2016; Moreno y Silgado, 2019; Zamudio, 2019) indican que, en Colombia, las miradas que han predominado y que, incluso en la cotidianidad de la escuela predominan, son la lingüística y la comunicativa. Por tanto, para comprender las transformaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura que propone un enfoque sociocultural, es importante reflexionar sobre la forma concreta que han tomado en la escuela los enfoques lingüístico y comunicativo. En esa línea de sentido, se inicia por el lingüístico, para lo cual, en primer lugar, se dará cuenta de las teorías que nutren la enseñanza de la lengua desde este; luego, se señalan los énfasis que se le dan dentro de esta perspectiva a la lectura y la escritura, y se cierra con prácticas de enseñanza concretas que persisten en múltiples aulas colombianas.

La enseñanza de la lengua en la escuela, desde una perspectiva lingüística, se alimenta principalmente de dos grandes teorías: el estructuralismo de De Saussure (1945) y los postulados de la gramática generativa transformacional de Chomsky (1978). Desde el estructuralismo, de acuerdo con De Saussure (1945), la lingüística no se ocupa del lenguaje, por ser un fenómeno amplio, sino de la lengua y las relaciones entre los elementos que forman parte de esta. En esta medida, la lengua se entiende como un sistema en el cual es necesario diferenciar cada uno de los elementos que lo componen, sistema que luego fue denominado estructura. Con respecto a la manera de estudiar la lengua, se centra en describir y clasificar las estructuras lingüísticas subyacentes, en explicar las regularidades inmanentes, en

establecer relaciones entre los componentes intrínsecos a partir de la palabra y la oración como objetos de estudio.

Asimismo, un enfoque lingüístico también se fundamenta en la gramática generativa transformacional planteada por Chomsky (1978). Dicha gramática se concibe como un sistema que combina todos sus elementos con el fin de construir un número infinito de frases a través de un conjunto finito de elementos; esto significa que un hablante, a partir de cierta cantidad de términos y de reglas gramaticales, puede producir un sinnúmero de expresiones. Con estos planteamientos, Chomsky (1978) rechaza una visión estática de la lengua al teorizarla como un sistema vivo.

Sin embargo, para la escuela, llevar a las aulas de clase ese saber producido por la ciencia, en este caso el conocimiento producido por el estructuralismo y el generativismo transformacional, implica adaptar ese saber sabio a un saber enseñable, movimiento que Chevallard (1997) denomina *transposición didáctica*. Así, en tal movimiento, el conocimiento científico sufre recortes, reducciones, simplificaciones, lo que hace que, en la mayoría de los casos, la forma específica que tome la enseñanza diste de los postulados de estos lingüistas. Por tal motivo, la llegada de estas teorías a las aulas, en la perspectiva de Marín (2004), no significó un cambio considerable en las prácticas de enseñanza, porque antes de la llegada del estructuralismo y la gramática generativa transformacional, alumnos y alumnas ya hacían análisis lógico-gramaticales, y con la entrada de estas nuevas teorías de la lengua se continuaron dichos análisis, pero denominados ya *análisis sintácticos*.

En concreto, con la incorporación de la teoría estructuralista a la enseñanza del lenguaje en la escuela, lo que ocurrió fue que, si la consigna consistía en identificar los verbos dentro de un texto, lo que cambiaba era que “se solicitaba menor número de reconocimientos, pero debía agregársele la descripción morfológica de la inflexión; por ejemplo: tercera persona del singular, pretérito perfecto simple, modo indicativo” (Marín, 2004, p. 12). Igual ocurrió con la gramática generativa transformacional: la escuela no se enfocó en los planteamientos

que le asignan a la gramática la capacidad, a través de ese juego creativo con los elementos que la componen, de crear expresiones inéditas; sino que enfatizó en los análisis sintácticos arbóreos que Chomsky (1978) utilizó para demostrar su teoría. En síntesis, las teorías de De Saussure (1945) y las de Chomsky (1978) introdujeron mayores categorías de análisis, pero la enseñanza siguió consistiendo en describir el sistema con un fin clasificatorio.

De manera concreta, según investigaciones realizadas, en la educación básica colombiana aún se pueden rastrear en las aulas de clase prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que corresponden a un enfoque gramatical, las cuales responden a dos énfasis: el primero concierne a prácticas que parten del supuesto de que, para desarrollar procesos de lectura y escritura, alumnos y alumnas deben dominar, primero, una serie de conocimientos gramaticales: “Los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos y ortográficos de los procesos de composición, se continúan orientando de manera fragmentada como contenidos temáticos” (Piñeros *et al.*, 2018, p. 187); “Privilegio de la gramática y los elementos constitutivos como el sustantivo, el verbo, el determinante, el demostrativo, además de la identificación de las partes constitutivas de la oración (sintagma nominal y el sintagma verbal)” (Cubillos, 2016, pp. 16-17).

En el segundo énfasis se asumen como técnicas para decodificar y codificar respectivamente: “la lectura y la escritura se entienden, cotidianamente, como una mera manipulación de un código lingüístico, la cual se adquiere a través de la repetición de actividades que permitan afianzar las habilidades motoras para su representación gráfica” (González y Londoño, 2019, pp. 254-255); “El docente enfatiza mayormente en el acto de decodificar [...], se limita a que se pueda leer de manera fluida (rápida)” (Balmaceda, 2018, p. 160); “La lectura como una simple labor de sonorización de lo escrito [...]. La escritura, por su parte, se asimila a la copia y el dibujo de grafemas” (Hurtado y Chaverra, 2013, p. 22).

En síntesis, desde una mirada lingüística, la enseñanza de la lectura se entiende como la operación de leer las líneas (Cassany, 2006), es decir, una actividad que se agota en la

oralización de las grafías, en la decodificación de las palabras. Respecto a la escritura, esta ocupa un segundo plano, ya que se parte de la idea de que, para poder escribir, para codificar, primero “hay que dominar la gramática de la lengua” (Cassany, 1990, p. 64) y ese conjunto de conocimientos gramaticales está integrado por contenidos de orden sintáctico, morfológico, fonológico y ortográfico. Por consiguiente, si utilizamos la metáfora de Ivanić (2004) donde la lectura y la escritura se compara con una cebolla, este enfoque se ocupa solo de la primera capa, aquella que está en lo más profundo, en la cual la lectura y la escritura son tomadas como una serie de conocimientos normativos y lingüísticos aplicables de forma universal a cualquier texto.

En cuanto al enfoque comunicativo, al igual que en el anterior, se presentan primero las teorías en las que se soporta en términos generales, luego se profundiza en la manera como se entiende la enseñanza de la lectura y la escritura, y se cierra con las prácticas habituales que se desprenden de esta perspectiva. Un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje en la escuela se cimienta en la teoría comunicativa de Halliday (1970) y Hymes (1971), quienes propusieron ir más allá de la competencia lingüística o gramatical a la competencia comunicativa entendida como aquellas habilidades y conocimientos que un hablante requiere dominar para comunicarse con eficacia. En este sentido, de acuerdo con esta teoría, para comunicarse no basta con saber describir los elementos que componen la lengua, se requiere también saber cómo utilizar estos elementos en un contexto particular, en tanto la lengua cambia de un contexto a otro.

Sin duda, este enfoque comunicativo representa un gran giro en la enseñanza de la lengua, en tanto que el objeto de estudio cambia: ya no es la palabra o la oración como en la perspectiva lingüística, sino el texto como unidad comunicativa (Bernárdez, 1982). No obstante, ir de la oración al texto no significa pasar simplemente de una unidad más pequeña a una unidad mayor, porque la diferencia no es cuantitativa sino cualitativa. En este orden de ideas, el objetivo de la enseñanza ya no es lograr que los y las estudiantes adquieran

conocimientos lingüísticos sobre la lengua como estructura (conocimientos fonológicos, morfosintácticos, léxicos), sino mejorar la competencia comunicativa por medio del perfeccionamiento de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir (Lomas *et al.*, 1993).

Respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, estas habilidades tomaron las siguientes formas específicas: como función, como proceso y como expresividad. La lectura y la escritura, desde una concepción funcional, surgió, de acuerdo con Shih (1986), como una propuesta para la enseñanza de una segunda lengua, no obstante, estos desarrollos han sido trasladados a la lengua materna. Así pues, el foco de una enseñanza de la lectura y la escritura está puesto en el aprendizaje de diferentes tipologías desarrolladas por la lingüística textual basadas en funciones: describir, informar, argumentar, exponer, instruir o narrar; en este sentido, no se centra en lo que es correcto o incorrecto, sino en que si lo que está comunicando es adecuado o inadecuado respecto a una determinada situación comunicativa (destinatario, propósito, contexto).

Otro desarrollo específico que tuvieron la lectura y la escritura dentro de una perspectiva comunicativa es como procesos cognitivos y metacognitivos, lo cual significa que estas habilidades se enseñan y, por tanto, que ese es el rol del maestro o maestra: dotar de estrategias a los alumnos y alumnas para que cada vez mejoren la comprensión y la producción textual. En cuanto a las estrategias de lectura, estas han sido denominadas por Solé (1992) como estrategias *antes*, *durante* y *después*. En cuanto a la escritura, este es un proceso que va más allá de la codificación, para centrarse en la producción, actividad que debe pasar por tres momentos: planificación, revisión y edición (Hayes y Flower, 1980).

Del mismo modo, otros desarrollos en el aula que pueden inscribirse dentro de un enfoque comunicativo son los famosos talleres de lectura y de escritura, donde, según Alvarado (2001), el énfasis recae en la expresividad del alumnado, en la creatividad, en la invención, en la experimentación, en el juego con el lenguaje. Desde esta concepción se lee y se escribe desde temas libres que sean interesantes, significativos, capaces de despertar resonancias

afectivas y evocar experiencias intensas como, por ejemplo, a partir de lo que conocen, de su entorno, de su vida personal, de lo que sienten y piensan. Es pues una apuesta que permite que emerja la subjetividad.

No obstante, de acuerdo con investigaciones en aulas de clase de la educación básica colombiana, la enseñanza de la lectura y la escritura desde este enfoque comunicativo ha adoptado, en muchos casos, una orientación técnica, mecánica, repetitiva; enseñanza en la que se identifican cuatro énfasis. El primero tiene que ver con una orientación descontextualizada de la lectura y la escritura: “La lectura y la escritura orientadas mediante actividades aisladas y en ocasiones sin ningún propósito” (Fonseca *et al.*, 2018, p. 8); “Prácticas lectoras enfocadas a que los estudiantes lean para resolver talleres, contestar preguntas, para responder al maestro por una nota” (Echeverri *et al.*, 2018, p. 34). Una enseñanza donde alumnos y alumnas leen y escriben solo con el único fin de que alumnos y alumnas aprendan a hacerlo o demuestren que lo hacen correctamente: “Pedirles a los niños una redacción que solo va a leer la maestra para verificar si saben escribir” (Soto, 2014, p. 59).

Un segundo énfasis es una enseñanza de la lectura y la escritura que se conciben como productos que no requieren del seguimiento de un proceso: “Se piensa en la escritura como producto terminado y no como proceso de elaboración y de construcción a corto y largo plazo” (Ortiz, 2011, p. 77); “Se desconocen aspectos didácticos de planeación, textualización y revisión de los escritos” (Piñeros *et al.*, 2018, p. 184); “Es común que los estudiantes se enfrenten a la escritura, basados en consignas poco estructuradas y tan generales, que estas solo atienden a resultados y no a procesos” (Soto, 2014, p. 61). Un tercer énfasis consiste en que son los maestros y las maestras los únicos encargados de tomar todas las decisiones sobre lo que se lee y se escribe en clase: “Es común que los docentes siempre (explícita o implícitamente) tomen tales decisiones respecto a los textos que producen sus estudiantes

[...] y, en consecuencia, no se escribe en el contexto de una situación retórica específica” (Barragán, 2013, p. 88).

Y un cuarto énfasis identificado en las investigaciones analizadas es el de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el reconocimiento y clasificación de las diferentes tipologías textuales: “Hablar del cuento y escribir un cuento, estudiar la fábula, y escribir una fábula, estudiar el artículo de opinión y escribir un artículo de opinión; y proceder así con cada género o tipo textual” (Isaza y Castaño, 2010, p. 120). “Las tipologías textuales, tanto en lectura como en escritura, se han abordado de una manera muy rígida, separada, diferenciadora” (Mantilla, 2014, p. 47).

En resumen, en esa transposición didáctica (Chevallard, 1997), la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque psicolingüístico o comunicativo viene dándose sin una intencionalidad real más allá de aprenderlas como un fin en sí mismo: “se lee sólo para aprender a leer y se escribe solo para aprender a escribir” (Lerner, 2001, p. 50). De esta forma, los estudiantes leen y escriben en clase, ya sea por un pedido del profesor o profesora, por una nota o por aprobar la materia. Por tanto, se puede decir, retomando la metáfora de Ivanic (2004), que las concepciones de lectura y escritura que subyacen en este enfoque corresponden a la segunda capa de la cebolla, la cual se centra en el cerebro de los sujetos, en las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan cuando realizan procesos de comprensión y producción textual.

(T3) La enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo

En las últimas décadas, se viene consolidando en el campo educativo una nueva mirada para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas, denominado también *enfoque sociocultural* (Cassany, 2008), el cual se nutre de aportes de otros campos de estudio como la historia, los estudios culturales, la sociología, la antropología y la filosofía. Pero ¿en qué

se diferencia esta mirada de las perspectivas lingüística y comunicativa anteriormente descritas? Para resolver este interrogante se muestra cómo el enfoque sociocultural se distancia de los otros dos en los siguientes aspectos: el objeto de enseñanza, los propósitos, las áreas responsables, la manera de configurar la enseñanza; además para dar una idea más concreta de cómo se diferencian, se termina dando cuenta de propuestas de intervención desde esta perspectiva.

En este orden de ideas, lo primero que permite diferenciar un enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura con las otras miradas es el objeto de estudio. En un enfoque lingüístico el objeto de estudio es la palabra y la oración, en uno comunicativo es el texto, mientras que en una mirada social y cultural son las prácticas de lectura y escritura (Bautier y Bucheton, 1997; Lerner, 2001; Pérez, 2004). Tomar como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas de lectura y escritura implica conservar la naturaleza de estas como totalidades indisociables, complejas, globales con el sentido que estas acciones tienen para los seres humanos, sin fragmentarlas, sin simplificarlas, sin recortarlas ni parcelarlas.

Y para garantizar que las prácticas de lectura y escritura en la escuela no pierdan su naturaleza, es necesario evitar sustituir tales prácticas por otro tipo de contenidos. Está claro que las prácticas sociales de lectura y escritura implican trabajar con textos, pero no se debe reducir el objeto de enseñanza a ellos. Cuando se pone el énfasis en las superestructuras con sus respectivas clasificaciones, se corre el peligro de que este tipo de contenidos reemplacen la vivencia de situaciones sociales que suponen la lectura y la escritura. Tal riesgo lo señala Lerner (2001) de manera contundente: “poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales” (p. 88).

En esta dirección, si en un enfoque sociocultural el objeto de enseñanza aprendizaje son las prácticas, por lo tanto, los contenidos ya no son los saberes de orden exclusivamente

lingüísticos o meramente comunicativos, sino como lo propone Lerner (2001): los quehaceres del lector y del escritor, pues de lo que se trata es de que alumnos y alumnas, después de apropiarse de estos, “puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y la escritura” (p. 98). En este sentido, tales quehaceres se aprenden por participación, por inserción a una comunidad textual (Olson, 1998), los cuales no se agotan solo en la acción, sino que trascienden al plano de una reflexión crítica que implica un distanciamiento que permita a alumnos y alumnas analizar los usos experimentados, con el fin de evitar una enseñanza que reproduzca prácticas hegemónicas y excluyentes.

La segunda diferencia tiene que ver con el propósito de enseñanza: en una perspectiva sociocultural, el objetivo ya no es lograr que el o la estudiante describa la lengua tomada como un sistema estructurado de signos desde un afán clasificatorio, como en el caso del enfoque lingüístico; ni mejorar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) desde el punto de vista de la corrección como en el comunicativo; sino de formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita.

Usualmente, desde el enfoque lingüístico y comunicativo, se lee y se escribe como fines en sí mismos, esto es, con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo (Lerner, 2001; Ivancic y Moss, 2004; Pérez, 2004). Por ende, para los estudiantes no resultan naturales los propósitos que se persiguen con la lectura y la escritura por fuera de la escuela, y por tanto no “aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades, esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social” (Lerner, 2001, p. 29). En este sentido, desde una mirada sociocultural los propósitos son reales, genuinos, con sentido para los y las estudiantes, propósitos con los cuales están comprometidos: leer y escribir para resolver un problema, para reclamar, para participar en la comunidad, para ejercer la ciudadanía, para transformar sus realidades, para que emerja la subjetividad...

Un tercer elemento diferenciador tiene que ver con las áreas responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Desde una perspectiva sociocultural, su enseñanza no se limita al área de lengua castellana, español o lenguaje, tal como suele suceder en la mayoría de los casos desde los enfoques lingüístico y comunicativo, sino que implica un abordaje desde las diferentes asignaturas del currículo. Dentro de un enfoque lingüístico, la concepción frente a la enseñanza de la lectura y la escritura se restringe a enseñar a los estudiantes a decodificar y codificar, y desde el comunicativo, a comprender y producir cada vez con mayor corrección diferentes tipos de texto; por tanto, se piensa que lo anterior son responsabilidades exclusivas del docente de lenguaje y si otras áreas se suman, lo hacen para ayudar a mejorar estas habilidades a partir de la ejercitación dentro de sus materias, lo que implícitamente se ve como un favor que le están haciendo los demás docentes al de lenguaje y no por lo que la lectura y la escritura les aporta a la enseñanza de sus respectivas áreas.

Ahora bien, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura es un asunto de todas las materias, porque dentro de esta mirada se consideran prácticas epistémicas (Carlino, 2006); es decir, se lee y se escribe desde las diferentes áreas porque son poderosas herramientas para aprender. Ahora bien, esa función epistémica, de acuerdo con Aisenberg *et al.* (2011), se da en dos vías: a) la lectura y la escritura como acciones para el aprendizaje de los contenidos propios de las distintas materias, esto es, para aprender los saberes específicos con la lectura y la escritura; y b) la lectura y la escritura como objeto de enseñanza en las distintas materias, lo que significa que todos los docentes deben enseñar las prácticas lectoras y escritoras específicas de su disciplina, esos discursos propios a través de los cuales esa ciencia se expresa, por cuanto cada área tiene sus géneros particulares para construir, registrar y poner en circulación sus saberes.

Con respecto a cómo configurar la enseñanza de la lectura y la escritura, se advierte que, habitualmente, tanto desde una perspectiva lingüística como una comunicativa, los contenidos se organizan de tal manera que corresponda una parcela del saber a una parcela

de tiempo, con una graduación lineal y acumulativa, a partir de un diseño curricular contenidista (aquel donde se propone una larga lista de contenidos para cada uno de los periodos académicos en los que se divide el año escolar). Mientras que, desde un enfoque sociocultural, las prácticas de lectura y de escritura se abordan en su totalidad, en su complejidad, desde aproximaciones simultáneas.

Ahora bien, con respecto a prácticas puntuales para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en clave sociocultural, se enumeran las siguientes propuestas de intervención, las cuales, a través de investigaciones didácticas, pasaron por sus fases de diseño, implementación y evaluación en aulas de la educación básica en Colombia. En un primer grupo se ubican aquellas de las cuales surge un libro creado por alumnos y alumnas, con el fin de que circule socialmente: Lopera (2018) propone la construcción de un recetario de plantas medicinales y frutas de la región; Bolívar *et al.* (2018), un libro que recoge los juegos tradicionales del corregimiento, y Mape *et al.* (2017), un libro álbum de animales.

En un segundo grupo, se ubican aquellas propuestas de lectura y escritura que se realizan a partir de un tema significativo para alumnos y alumnas: Isaza y Castaño (2010) proponen leer y escribir sobre los dinosaurios; Jiménez *et al.* (2017), a partir de las mascotas; Martínez (2017), desde un personaje favorito de la TV; y Martínez *et al.* (2017), desde un personaje femenino de su comunidad. Y un tercer grupo está compuesto por aquellas intervenciones donde se lee y se escribe a propósito de un elemento propio del contexto como: el río (Flórez *et al.*, 2018); el tren (Barrios y Mazo, 2019); las inundaciones (Guzmán *et al.*, 2010).

En esta dirección, las anteriores propuestas permiten usar la lectura y la escritura con el fin de alcanzar un propósito acordado entre todos los participantes, a partir de una situación auténtica que posibilita que alumnos y alumnas resuelvan problemas desafiantes, aprendiendo desde la participación, los quehaceres del lector y el escritor, donde tanto docentes como estudiantes cumplen roles activos, constructivos, interactivos. Esto es, desde un enfoque sociocultural, la enseñanza de la lectura y la escritura se aborda en la escuela con

el fin de que los estudiantes experimenten diferentes prácticas tanto hegemónicas como vernáculas, dentro de un contexto concreto, desde una situación auténtica, con destinatarios reales.

La tabla 1 sintetiza las diferencias entre cada uno de los enfoques que han tomado forma en la escuela en la enseñanza de la lectura y la escritura:

Tabla 1

Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Categoría	E. lingüístico	E. comunicativo	E. sociocultural
Objeto de enseñanza/aprendizaje	La palabra y la oración	El texto	Las prácticas sociales de lectura y escritura
Propósito	Lograr que los estudiantes aprendan a codificar y decodificar	Mejorar en alumnos y alumnas la habilidad de comprender y producir diferentes tipos de texto	Formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita
Áreas responsables	El área de lenguaje o lengua castellana	El área de lenguaje o lengua castellana	Las diferentes áreas del currículo
Organización curricular	Organización contenidista y fragmentaria de saberes lingüísticos	Organización contenidista y fragmentaria de saberes sobre tipologías textuales	Organización que aborda en su complejidad la lectura y la escritura a través de secuencias didácticas o proyectos
Rol del docente	Directivo. Enseñar a codificar y decodificar	Acompañante. Enseñar estrategias para que cada vez lean y escriban mejor	Intelectual. Proponer situaciones para que los estudiantes participen en prácticas de lectura y escritura
Rol del estudiante	Pasivo. Aprender a codificar y decodificar	Activo. Comprender y producir diferentes tipologías textuales	Activo. Participar de diferentes prácticas sociales de lectura y escritura
Teorías y disciplinas	Estructuralismo, gramática generativa, sintaxis, morfología, fonética, semántica	Teoría comunicativa, pragmática, sociolingüística, lingüística textual, análisis del discurso	Estudios culturales, historia, sociología, antropología, filosofía

(T3) El enfoque sociocultural: mirada que integra elementos lingüísticos y comunicativos

En el presente artículo se ha sostenido que el enfoque sociocultural es distinto, se diferencia, implica ir más allá de los enfoques lingüístico y comunicativo, pero ese “ir más allá” no significa que invalide lo que estas perspectivas plantean; por el contrario, lo que propone es ampliarlos, complementarlos, incluirlos desde el uso, desde prácticas sociales específicas. De acuerdo con Cassany (2008), el enfoque sociocultural resulta interesante porque “puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social” (p. 12); además porque la participación activa en prácticas reales de lectura y escritura o de leer y escribir tras las líneas (enfoque sociocultural) requiere tanto de destrezas para codificar y decodificar o saber leer y escribir las líneas (enfoque lingüístico), al tiempo que de habilidades para comprender y producir textos usando diferentes estrategias o de leer y escribir entre líneas (enfoque psicolingüístico); esto es, la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural es el resultado de enseñar a estudiantes a leer y escribir las líneas, entre líneas y tras las líneas (Cassany, 2006).

Por consiguiente, la lectura y la escritura como prácticas incluyen “el dominio mecánico de la escritura, el conocimiento de sus convenciones de uso y el lugar que ocupa en la comunicación humana” (Kalman, 1993, p. 88). Por tanto, un enfoque sociocultural, volviendo sobre la comparación hecha por Ivanic (2004), funciona como una cebolla, la cual posee diferentes capas, donde cada una de ellas la constituye una concepción distinta de lectura y escritura. De esa forma, el enfoque sociocultural se compone de capas que están en lo más interno, como la lectura y la escritura concebidas a modo de codificación/decodificación, pasando por capas que están en el medio como la lectura y la escritura comprendidas como procesos y eventos, hasta llegar a las capas más externas, pero que están apoyadas en las anteriores, como la lectura y la escritura en cuanto prácticas sociales y políticas.

(T2) Conclusiones

El presente artículo se cierra con las siguientes tres conclusiones. La primera: en las aulas de la educación básica colombiana se pueden identificar tres enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura: el lingüístico, el psicolingüístico o comunicativo, y el sociocultural. De estos tres, los más predominantes son los dos primeros con prácticas como: para enseñar a leer y a escribir los estudiantes deben primero dominar una serie de conocimientos lingüísticos (reconocimiento y clasificación de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres...); la lectura y la escritura se agota en enseñar a alumnos y alumnas a codificar y decodificar respectivamente; la enseñanza de la comprensión y la producción textual toman una orientación mecánica, repetitiva, descontextualizada; se asumen como productos que no requieren del seguimiento de un proceso; las decisiones de qué, cuándo, dónde y cómo leer y escribir las toma el maestro o la maestra; y se enseña a leer y a escribir con el objetivo de que los estudiantes aprendan a identificar y clasificar los textos en sus diferentes taxonomías.

En cuanto a la segunda conclusión, se considera necesario que cada vez más cantidad de aulas de la educación básica y media colombiana opten por un enfoque sociocultural, por cuanto ofrece una mirada que implica ir más allá de lo lingüístico y lo comunicativo, al tomar como objeto de estudio las prácticas de lectura y la escritura; al trazarse como propósito formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten con éxito en la cultura escrita; y donde la lectura y la escritura es un asunto que les corresponde a las diferentes asignaturas. Además, porque permite promover una enseñanza donde se lee y se escribe para obtener productos que responden a propósitos concretos, a situaciones reales, con una audiencia específica; porque abre la posibilidad de que los estudiantes lean y escriban a partir de temas de interés y de elementos del entorno.

Y como última conclusión, se señala que el enfoque sociocultural es la mirada más pertinente para la enseñanza de la lectura y la escritura, porque integra elementos de lo lingüístico y lo comunicativo. En este sentido, desde una perspectiva sociocultural, los saberes de estos dos

enfoques se trabajan desde prácticas concretas, lo que permite que niños, niñas y jóvenes comprendan que la capacidad de codificar y decodificar, y que los conocimientos sobre la ortografía, la redacción, la puntuación o la estructura de los textos o de estrategias cognitivas y metacognitivas, son necesarios para alcanzar aquellos propósitos sociales más amplios.

(T2) Reconocimientos

Este artículo de revisión se deriva de uno de los apartados que conforman el planteamiento del problema de la tesis doctoral, la cual se adelanta en la Universidad de la Plata, Argentina, desde 2018 hasta la actualidad.

(T2) Referencias

- Aisenberg, B., Esponzoza, A. y Lerner, D. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso-Manantial.
- Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Balmaceda, K. (2018). Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del programa Todos a Aprender. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 158-170. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656>

- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179427877006.pdf>
- Barrios, G. y Mazo, J. (2019). *El tren de Cisneros: una excusa para fortalecer los procesos de lectura crítica a través de la transformación de las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/10891>
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2208>
- Bernárdez, E. (1982). *La lingüística textual: introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bolívar, C., Herrera, L. y Viáfara, N. (2018). Del jugar a escribir y del escribir jugando. Proyecto de aula sobre los juegos tradicionales de Altamira, para fortalecer la escritura, en los estudiantes del grado 5°, de la sede Escuela Urbana Francisco César [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3443>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <http://hdl.handle.net/10230/21225>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Castillo, N. y León, D. (2015). *Estado del arte sobre los trabajos de grado elaborados en el campo de la lectura y la escritura en la Universidad del Tolima desde el año 2000 al 2014* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1429>

- Cubillos, F. (2016). *El proyecto de aula como escenario para la cualificación de la escritura* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2664>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.
- Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Digital Palabra*, 1(1), 1-17 <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6630>
- Doria, R. y Galindo, D. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Echeverri, H., Quintero, J. y Cardona, M. (2018). *Comunidad de lectores* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/12405>
- Erlanson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Sage.
- Flórez, I., Henao, C., Ríos, M. y Sena, E. (2018). *La lectura inferencial a través de las tecnologías de la información y la comunicación: un reto para el grado quinto de primaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/11687>
- Fonseca, M., Pérez, J., Silva, H. y Gutiérrez, M. G. (2018). Leer con propósito en aulas multigrado, desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura. *Revista TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (núm. extra.), 1-14. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15992>
- Galeano, M. (2007). La investigación documental: la construcción de conocimiento desde la cultura material. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (pp. 113-144). La Carreta Editores.

- González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Guzmán, R., Arce, J. y Valera S. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140-165). Penguin.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013). Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua. En H. Werner Huneke (ed.), *Didáctica de la lengua: oralidad, literacidad y el espacio inter (Cultural)* (pp. 20-33). Hans-Werner Huneke (editor).
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Isaza, B. y Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jiménez, D., León, Á. y Sánchez, C. (2017). Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED Inem Santiago Pérez en Bogotá [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/388/

- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XXIII* (1), 87-95.
<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/issue/view/102/RLEE.XXIII.1>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.^[1]_[5EP]
- Lopera, G. (2018). *Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12134>
- Mantilla, L. (2014). El aprendizaje de la lengua como un fin en sí misma o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, *4*(2), 41-62.
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/841>
- Mape, I., Orrego, L. y Yossa, L. (2017). *Análisis de estrategias didácticas para primeros escritores* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37888>
- Marín, M. (2004). El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. En *Lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 17-44). Grupo Editor Aique.
- Martínez, M. (2017). La escritura descriptiva en el marco de la caracterización de personajes. (tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana)
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36162>
- Martínez, G., Zuleta, H. y Vargas, N. (2017). *Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo, sobre el lenguaje y la tecnología, cuando asumen retos*

- comunicativos* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34527>
- Montoya, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/4861>
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/338588>
- Moreno, V. y Silgado, A. (2019). Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. *Los maestros andan diciendo... Revista Ideales*, 9(1), 131-142 <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1971/1542>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 67-80. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/703/547>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, 32, 71-88. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v32i0.4813>
- Piñeros, A., Orjuela, D. y Torres, A (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/7763
- Ruiz, O. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648. <https://doi.org/10.2307/3586515>

- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4.º y 5.º E. B. P.* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/af49b709-aace-4dea-b736-87908ba675a8>
- Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 153-174. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/757>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zamudio, A. (2019). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46070>