



## TRES RETOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN INGLÉS: REFLEXIVIDAD SOBRE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS EN LITERACIDAD

### Autor

Raúl Alberto Mora ([raulmora@illinoisalumni.org](mailto:raulmora@illinoisalumni.org))

### Título en inglés

Three Challenges for Research and English Teacher Education: A Reflexivity on Literacy Beliefs and Practices.

### Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

### Eje temático

Formación en lenguas extranjeras

### Resumen

Este artículo está basado en el trabajo de investigación que culminó en la disertación doctoral sobre la evolución de las creencias y prácticas en literacidad de docentes y egresados de un programa de educación en enseñanza del inglés. Inspirado en la idea de reflexividad como un proceso de reflexión social que lleva a repensar el quehacer de las prácticas educativas, este artículo plantea tres retos: (a) En vez de indagar sobre las contradicciones en los mensajes que se transmiten en los cursos de preparación docente, tenemos que mirar las yuxtaposiciones que se están presentando y que aún no son completamente reconocidas; (b) Tenemos que repensar la idea de lecto-escritura y empezar a hablar más acerca de literacidad y (c) Tenemos que repensar qué significa el preparar docentes involucrados en procesos de literacidad y segunda lengua en el contexto social, político y tecnológico de este milenio.

### Abstract

This article is based on the research work that comprised my doctoral dissertation about the evolution of the literacy beliefs and practices of a group of faculty and graduates from an English teacher education program. Inspired by the idea of reflexivity as a social reflection process that leads to rethinking educational practices, this article poses three challenges: (a) Instead of inquiring about the messages found in teacher education courses, we need to look at the unrecognized overlaps that are taking place; (b) we need to rethink literacy as a construct much larger than just talking about reading and writing; and (c) we need to rethink the characteristics of teachers education in regards to issues of literacy and second language in the social, political, and technological contexts of the new millennium.



### Palabras clave

Creencias, reflexividad, formación docente, literacidad, prácticas docentes y tecnología.

### Key words

Literacy, practices, reflexivity, teacher beliefs, teacher education, technology.

### Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

El proyecto corresponde a la Disertación Doctoral "An Analysis of the Literacy Beliefs and Practices of Faculty and Graduates from a Preservice English Teacher Education Program" sustentada el 7 de abril de 2010 en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.

### Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Licenciado en Lenguas Modernas (1994) de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Educación (Procesos de Formación Docente, 2004) y Doctor en Educación Secundaria y Continua (Procesos de Lenguaje y Literacidad, Procesos de Formación Docente, Procesos y Técnicas en Investigación Cualitativa, 2010) ambos títulos de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, EE.UU.

Actualmente es Profesor Asistente en la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana y Docente Investigador del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT.

### Referencia bibliográfica completa

Mora, R. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) Revista Q, 5 (10), 20, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

### Cantidad de páginas

20 páginas

### Fecha de recepción y aceptación del trabajo

21 de marzo de 2011 – 15 de abril de 2011

### Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

\*\*\*



## Introducción<sup>1</sup>

Los últimos 15 años han generado una serie de cambios y procesos, tanto en la sociedad en general como en la educación. Dentro de las áreas de enseñanza del inglés como primera o segunda lengua y de literacidad (como un área que profundiza aspectos de interpretación y producción de textos más allá de lo que una concepción tradicional de lecto-escritura lo ha hecho hasta ahora [Lankshear & Knobel, 2006; Mora Vélez, 2010]), se han planteado una serie de inquietudes sobre cómo los individuos van repensando la forma en la cual leen y escriben, los elementos que constituyen la concepción de texto, así como la forma como se desarrollan estos procesos dentro de la escuela. En mi caso particular, como docente e investigador, la forma como se preparan docentes de inglés para responder a estos cambios y reflexionar activamente acerca de los procesos de literacidad es parte fundamental de mi agenda investigativa. Soy consciente de que la creciente integración de tecnologías (Hinchman, et al., 2004), como las existentes en las redes sociales (refs) por ejemplo, con los procesos de creación e interpretación de textos que tanto las nuevas generaciones como las generaciones actuales de docentes y estudiantes están viviendo es una realidad que no podemos evitar ni ignorar (Mora Vélez, 2010; Withrow, 2004). Estas conexiones, los cambios sociales y en políticas educativas y otros factores que afectan la preparación de docentes son temas que la investigación educativa y pedagógica tiene que afrontar en esta década.

Este es el contexto dentro del cual planteo los retos educativos que he encontrado dentro de mi trabajo como investigador. Aunque estos retos surgen específicamente del proyecto de investigación que concluyó en mi disertación de Ph.D. (Mora Vélez, 2010), algunas ideas de otros proyectos de investigación y de mi experiencia docente en Colombia y los EE.UU. también hacen parte de esta reflexión. En este artículo, voy a discutir tres retos que me parece son relevantes para el contexto de la formación de docentes (particularmente docentes de inglés) en nuestro país:

1. En vez de indagar sobre las contradicciones en los mensajes que se transmiten en los cursos de preparación docente, tenemos que mirar las *yuxtaposiciones* que se están presentando y que aún no son completamente reconocidas.
2. Tenemos que cambiar de paradigma respecto a cómo hablamos de la interpretación y producción de textos, dejando de hablar sobre *lecto-escritura* para discutir la idea de *literacidad*.

---

<sup>1</sup> Esta disertación fue el requerimiento final para el título de Ph.D. del Dr. Raúl Alberto Mora. El documento completo está disponible en línea en el vínculo <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/16829>.



3. Tenemos que repensar qué significa el preparar docentes involucrados en procesos de literacidad y segunda lengua en el contexto social, político y tecnológico de este milenio.

Este artículo consta de tres partes. Primero, voy a describir algunos aspectos relacionados con el contexto social y político que rodean el trabajo de investigación, incluyendo una discusión sobre el concepto de “reflexividad”, propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992; Mora, 2010, 2011a, 2011b), como el eje central que guía mis comentarios. Segundo, voy a presentar algunos aspectos conceptuales y metodológicos sobre el proyecto de investigación que inspiró las reflexiones y retos que planteo en este artículo. Por último, voy a discutir cada uno de los retos que mencioné anteriormente en detalle, usando los resultados de mi investigación como el punto de partida de mis ideas.

La discusión que espero se genere a partir de los resultados de investigación y los retos que presento es parte de mi interés en utilizar información proveniente de proyectos de investigación realizados en otros contextos como elementos reflexivos que nos permitan repensar el quehacer de la formación de docentes y cómo planteamos los procesos de literacidad dentro de los constantes esfuerzos para mejorar la educación de nuestro país. Aunque los resultados de mi investigación y mis reflexiones están en gran parte orientados a la preparación de docentes de inglés como lengua extranjera, las ideas en este artículo son una invitación a los docentes e investigadores en otras áreas a buscar elementos de juicio dentro de este trabajo que beneficien su labor. Al fin y al cabo, dentro de mi epistemología de trabajo, la idea no es resaltar las diferencias sino de construir espacios donde las coincidencias puedan coexistir.

## Reflexión en un Marco Social: El Concepto de “Reflexividad” Según Bourdieu

Llevo unos cuantos años estudiando y reflexionando sobre las ideas del sociólogo francés Pierre Bourdieu y he podido integrar su trabajo en otros proyectos de investigación en el pasado (Clift, Mora, & Brady, 2008). Mi más reciente trabajo investigativo (Mora, 2010, 2011a, 2011b) está particularmente enmarcado dentro de la idea que Bourdieu plantea sobre *reflexividad*. En el marco de los seminarios sobre sociología que Bourdieu realizó en la década de los 80 en la Universidad de Chicago (Bourdieu & Wacquant, 1992), Bourdieu define la idea de reflexividad como una “*empresa colectiva*” donde el peso del proceso de reflexión no recae en un “analista intelectual sino [en] el *inconsciente social e intelectual* inmerso en las herramientas y operaciones analíticas.” (p. 36)<sup>2</sup> De acuerdo con Bourdieu, la reflexividad del quehacer educativo y pedagógico pretende

---

<sup>2</sup> Todas las citas a las cuales hago referencia dentro de esta plenaria están escritas originalmente en inglés. Todas las traducciones de las mismas son mi propia versión de las mismas. No es mi intención plagiar las traducciones de otros y cualquier posible similitud en términos o frases debe ser interpretada solamente como la coincidencia conceptual de dos expertos que manejan un tema similar.



entonces que “el conocimiento que se genera se ‘inyecte’ de nuevo en la realidad” que los trabajos de investigación intentan describir y analizar (p. 36). Reflexividad va entonces más allá de un simple ejercicio de reflexión. Una reflexión puede ser no más que un acto individual de introspección o un ejercicio colectivo dentro de un grupo cerrado en el cual el individuo o el grupo específico son los únicos beneficiarios de este proceso. Por el contrario, el objetivo de un proceso de reflexividad es ayudar a replantear las prácticas (Bourdieu, 1990) con unos principios teóricos y científicos sólidos. Según Bourdieu, sólo se puede hacer reflexividad desde el trabajo científico, siempre con una base social.

En el caso de mi trabajo como investigador y específicamente en este artículo, yo describo los resultados e implicaciones de mi investigación como actos de reflexividad porque mi objetivo no es el de asumir el rol de “académico solitario” a quien hace referencia Bourdieu en sus escritos. Por el contrario, mi objetivo es compartir mis experiencias y las preguntas que se generaron en mí luego de mi experiencia como estudiante, docente e investigador en los EE.UU. durante ocho años. El objetivo de este proceso de reflexividad que quiero iniciar es ayudar en la construcción de espacios sociales donde la ciencia sea el objeto de discusión con el fin de crear cambios más significativos. El propósito final es que los académicos volvamos a retomar de forma más activa ese puesto de ayudar a otros individuos en nuestra sociedad a repensar, o reinventar si fuere el caso, su labor dentro de la educación.

## **El Contexto Actual: Cambios en Políticas, Literacidades y Tecnología**

Dentro de un proceso de reflexividad, es imposible ignorar el contexto que rodea el proceso de investigación. En el análisis del contexto educativo en el cual los maestros, formadores docentes y los mismos alumnos se desenvuelven como parte de mis investigaciones, encontré tres características que afectan los procesos educativos.

### **Tecnología y literacidad: Cada vez más ligadas**

Todos los días, los individuos, tanto dentro como fuera de la escuela, están reinventando las prácticas tradicionales en lectura y escritura (Lankshear & Knobel, 2006; C. Luke, 2003). El arribo de las redes sociales, los avances en la telefonía celular y el acceso masivo a computadores portátiles son sólo tres eventos que nos han obligado a revisar qué entendemos por *leer*, *escribir*, y *texto*. La concepción tradicional de texto que se manejaba hace 20 años ya no permite entender la complejidad de los procesos que docentes y estudiantes viven cuando escriben textos en todos los medios disponibles para tal efecto. Las nuevas definiciones y usos del texto tienen ya un carácter más multidireccional y multimodal (Kress, 1997, 2000, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001). Esto mismo está obligando a los investigadores a cuestionar cómo empleamos la tecnología en clase (Boling, 2008) y cómo se deben leer textos digitales y cuáles son las diferencias fundamentales que existen en la comprensión de lectura de este tipo de textos (Leu, et al., 2007, 2009).





## El concepto de audiencia

Una de las consecuencias de la existencia de redes sociales y el acceso a la Internet es que las líneas que han sido claramente definidas de manera tradicional entre los dominios público y privado son cada día más borrosas. Ya la construcción de una persona privada está más ligada al ser parte de una comunidad social. Igualmente, la existencia de foros, blogs y microblogs (Twitter, por ejemplo) ha contribuido a que los espacios de expresión de ideas son cada vez más amplios y, en muchos casos, a obviar los intermediarios que transmiten las noticias o las opiniones. Ahora la transmisión de la información es un proceso masivo en el que muchos autores contribuyen.

## Políticas educativas

En muchos países, como también es el caso en Colombia, los docentes y sus formadores se enfrentan con dos expectativas, en muchos casos contradictorias en su concepción y ejecución. Por un lado, existe la expectativa de imbuir la tecnología en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase. Se espera que los maestros integren los computadores y la Internet dentro de sus currículos y que los estudiantes utilicen estos medios digitales para enriquecer su aprendizaje. También se espera que las aulas de clase sean espacios donde los estudiantes encuentren espacios para expresar sus ideas de forma creativa y original, haciendo uso de medios tradicionales y alternativos. Pero por otro lado existe la expectativa (que en muchos casos se convierte en presión) de que los estudiantes mejoren sus calificaciones y, por ende, sus resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje y en las pruebas de estado.

Estas dos expectativas traen consigo dos desafíos: Uno es que el énfasis en resultados a veces obliga a los maestros a tener que dejar de lado todo el trabajo que quisieran hacer con la tecnología y otros medios de expresión porque la preparación para las pruebas les quita más y más tiempo dentro de sus clases y ocupa mucho más espacio dentro del currículo (Mora Vélez, 2010).

El otro desafío que enfrentan los maestros es que a pesar del interés en implementar estas nuevas tendencias y aportes de la tecnología y formas alternativas de expresión, ellos no encuentran los espacios para analizar la mejor forma de adaptar o implementar estas ideas de forma adecuada. A veces los espacios de capacitación docente parecen más momentos donde los maestros reciben instrucciones o recetas y no un lugar para que estos maestros se sienten a pensar *la mejor manera*, desde su conocimiento y su condición de *intelectuales orgánicos*, usando el término de Antonio Gramsci (1971), para encontrar la mejor forma de llegarle a sus alumnos a partir de estas innovaciones. Esta falta de reflexión lleva a los maestros a dejar de lado todo lo que venían haciendo para aceptar el uso de esta nueva tecnología (Knobel, 2001), pero lo que hacen finalmente es cambiar el *cómo* se presenta la información, no el *qué* se hace con la información (Cope & Kalantzis, 2007), volviendo a la metáfora de "envasar vino viejo en botellas nuevas" (Handsfield, comunicación personal)

Estos son los tres eventos dentro del contexto actual que me inspiraron a desarrollar mi proyecto de investigación durante mi tiempo en los Estados Unidos. En la siguiente sección, voy a



presentar algunos detalles técnicos del trabajo de investigación.

## El Análisis de Creencias y Prácticas en Literacidad en Inglés: El Proyecto de Investigación

Las ideas que hacen parte de este artículo surgen de un proyecto de investigación más amplio (Mora Vélez, 2010). Este proyecto, enmarcado dentro de un paradigma de investigación cualitativa (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2003; Ellis, et al., 2008; Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1998), tenía dos objetivos, los cuales fueron la base para las dos preguntas investigativas que guiaron mi trabajo: (a) ¿Cómo han cambiado las creencias y prácticas en literacidad de un grupo de instructores y egresados de un programa de formación de docentes de inglés en los últimos 15 años? (b) ¿Cómo han cambiado los mensajes acerca de las creencias y prácticas en literacidad en el contexto de un programa de formación de docentes de inglés en los últimos 15 años?

Para responder estas dos preguntas, trabajé con un grupo de 12 participantes, todos afiliados con la Universidad del Medio-oeste (pseudónimo), los cuales incluían cuatro grupos: tres docentes<sup>3</sup> de métodos de docencia y pedagogía, tres docentes del saber específico en inglés, tres maestros egresados del programa graduados después de 2002 y tres maestros egresados del programa graduados antes de 2002. Con el fin de cumplir con las normas y reglamentos éticos para estudios con sujetos humanos de la Oficina de Revisión Institucional (Institutional Review Board o IRB por sus siglas en inglés, The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979), a todos los participantes se les asignó un pseudónimo en orden alfabético y de género neutro. Los pseudónimos se asignaron según el orden de respuesta a mi invitación formal y por escrito para participar en la investigación: la primera persona que aceptó la invitación recibió en pseudónimo con la letra "A", la segunda persona el pseudónimo con la "B" y así sucesivamente. En el caso de los docentes universitarios, también se asignaron códigos alfanuméricos para los cursos que ellos dictaban.

### Datos para la investigación

Los datos que hacen parte de esta investigación provienen de dos fuentes: Entrevistas a profundidad (Fontana & Frey, 2008; Johnson, 2002; Kvale, 2007; Mertens, 1992; Reinharz, 1992; Rubin & Rubin, 2005; Seidman, 2006) y documentos relacionados con su práctica como docentes o formadores de docentes de inglés. A continuación explico el por qué de cada fuente y el proceso de recolección de las mismas.

---

<sup>3</sup> Cuando me refiero a "docentes" en esta presentación, estoy hablando de los *docentes formadores de maestros*. El término "maestros" se refiere a los *docentes egresados de la U del M-O* y quienes ejercen su profesión en escuelas de secundaria en los EE.UU.



## Entrevistas a profundidad

Reinharz (1992) explica que el valor de las entrevistas es el “darle acceso a los investigadores a ideas, pensamientos y memorias de la gente en sus propias palabras y no las del investigador” (p. 19). Con el fin de aprender y recolectar las historias de cada participante, realicé un total de tres entrevistas con cada uno de ellos. Las entrevistas fueron programadas en fechas y lugares que fueran convenientes para los participantes. En algunos casos (particularmente de los docentes universitarios) realicé una entrevista a la vez. En otros casos (especialmente los maestros que no vivían cerca a la U del M-O), hice dos o hasta tres entrevistas en una sola tarde.

Con los participantes llegué a un acuerdo que la duración de cada entrevista sería en promedio de 60 minutos. Aunque algunas entrevistas se extendieron más de ese tiempo, esta extensión siempre se hizo con el consentimiento de cada participante y con el fin de no contestar las preguntas en su totalidad. Para cada entrevista se diseñaron preguntas centrales (Kvale, 2007) y preguntas de seguimiento con base en la entrevista anterior. También se dejó abierta la posibilidad de dejar espacios para hacer preguntas exploratorias (Rubin & Rubin, 2005). Yo me encargué de hacer todas las entrevistas usando una grabadora digital e igualmente me encargué de transcribir las entrevistas de forma textual (Poland, 2002).

## Documentos

A cada participante se le solicitaron una serie de documentos para apoyar el análisis. Los documentos que los participantes compartieron para la investigación incluyen: Planes de curso (*syllabi*) de dos cursos que hubieran dictado en la Universidad del Medio-oeste, planes de clase para las escuelas donde trabajan (en el caso de los maestros), escritos originales de los participantes en blogs o foros en línea, tanto personales como institucionales y trabajos que los maestros hubieran escrito para las materias de metodología y pedagogía. No todos los participantes me entregaron igual cantidad de documentos, pero fueron los suficientes para garantizar la triangulación de los datos dentro del proceso de análisis.

## Análisis de los datos

El análisis de los datos fue de carácter iterativo (múltiples lecturas de los datos en distintos momentos) y paralelo al proceso de recolección de los mismos. Durante las entrevistas grabé notas interpretativas acerca de mis reacciones a cada entrevista. La grabación de estas notas tuvo dos objetivos: (a) no viciar el proceso de las otras entrevistas con mis propias ideas y (b) no dejar que ideas importantes que contribuyeron al análisis se perdieran por falta de registro. Tres veces durante el proceso de recolección de datos (entre septiembre y diciembre de 2009) también hice un proceso de mapeo de los datos, para asegurarme que las entrevistas y documentos sí reflejaban la realidad de las preguntas investigativas y, en caso contrario, hacer ajustes a los instrumentos. Como parte del análisis de la información, creé una serie de tablas (Autor, 2008; Miles & Huberman, 1994) para poder visualizar la información con base en categorías analíticas y poder luego reducir estos datos para escribir narraciones acerca de los resultados. Las narraciones que constituyeron los resultados (Autor, 2010a) fueron escritas con base en los cuatro grupos de participantes descritos anteriormente. Estos resultados son también la base de los retos que voy a





presentar a continuación.

## Tres Retos para los Procesos de Formación Docente e Investigación Educativa

Las historias, comentarios y sentimientos de los 12 participantes en mi investigación sacaron a la luz momentos de motivación y de frustración con el saber docente, historias de éxitos y fallas, así como una serie de cuestionamientos e ideas para repensar el quehacer docente. En esta sección voy a usar todas estas ideas dentro de la presentación de tres retos para la formación docente y la investigación que quiero compartir dentro del proceso de reflexividad que permea este artículo. La idea de este trabajo es que estas ideas sirvan de base para generar más diálogos y crear propuestas para pensar qué debemos cambiar en la educación y en la formación de docentes, tanto en Antioquia como en Colombia.

### Primer reto: Menos contradicciones, más yuxtaposiciones

Dentro de este proceso de reflexividad del quehacer docente, es fundamental aceptar el hecho de que tanto la escuela como la universidad son espacios donde individuos con diversas historias y proyectos convergen. Dentro de esta convergencia, es también importante aceptar que habrá ideas yuxtapuestas y congruentes, las cuales a veces pasan desapercibidas. Es lamentable cuando se revisa la literatura sobre formación docente, por ejemplo, ver que muchos estudios se han centrado en mirar los mensajes cruzados (p. ej. Dilworth & McCracken, 1997; McKinney & Giorgis, 2009) o contradictorios (p. ej. Mallette, et al., 2005; Many, et al., 2002; Marshall & Smith, 1997) al interior de los programas, aulas, y docentes encargados de la formación de maestros. Este primer reto nos invita a todos a romper también ese paradigma que a veces afecta a la investigación educativa de centrarse *en lo que está fallando* en vez de enfilear esfuerzos en entender mejor, o incluso desenterrar, *lo que está realmente funcionando*.

Al hablar con los participantes de mi investigación acerca del tipo de aula que se promueve dentro de los cursos, me encontré que la falta de reconocimiento de las yuxtaposiciones en las ideas de los docentes (Mora Vélez, 2010, p. 182) es un fenómeno que merece mucha más atención de la que se le ha dado hasta ahora. Mi planteamiento es muy simple: si un grupo de docentes dentro de un programa tiene afinidad de ideas *pero ellos no lo han reconocido*, hay que reevaluar la comunicación dentro de los programas. Pienso retornar a esta idea más adelante dentro de los otros retos que planteo en este artículo. Por ahora, me voy a centrar en dos yuxtaposiciones que encontré en las entrevistas.

### El aula: el espacio para los riesgos y la creatividad

Un punto de convergencia al leer las respuestas fue la idea de generar espacios en las aulas de clase para que los maestros y sus estudiantes sean más arriesgados, donde estén dispuestos a cuestionar el mundo y a sí mismos, a preguntarse si la forma como hacemos las cosas ahora es la mejor forma o simplemente la hemos aceptado por inercia. Es un espacio, como lo expresó uno de los docentes de inglés, para que los formadores de maestros "motiven [a sus estudiantes] a tomar riesgos como maestros [y a su vez estos maestros puedan] motivar a sus estudiantes a



tomar riesgos como escritores” (Harley, 2da entrevista, 12/10/2009). Al revisar los planes de curso, se nota este énfasis en tomar riesgos. La idea de arriesgarse y ser creativo, aunque valorada y reconocida como fundamental, tiene que ser llevada más a la práctica, superando la retórica que a veces abunda en educación.

### **El currículo: enfocado, no centrado, en el estudiante**

Los docentes y maestros cuestionaron la concepción, a veces errónea, de que un currículo centrado en el estudiante implica que la opinión del estudiante es la que finalmente debe primar y decidir qué es lo que se hace en el aula. Uno de los participantes expresaba que si él se guiara por este principio, no podría realmente cumplir los objetivos del curso de exponer a los estudiantes a múltiples géneros de expresión escrita (Harley, 3ra entrevista, 1/12/2009). Los participantes, de una u otra forma, rechazan esta posición sesgada y proponen una posición a la cual debemos sugerir definir como *enfocada en el estudiante*. En esta propuesta, se mantiene la constante de no pensar en el currículo a partir de las experiencias de docentes y maestros sino de las experiencias que los estudiantes enfrentan a diario. También se mantiene la premisa de que los docentes y maestros deben buscar la excelencia en el desempeño de sus estudiantes.

Sin embargo, un modelo enfocado en el alumno, a mi modo de ver, restaura gran parte de la agencia de los docentes que la malinterpretación de “centrado en el estudiante” les ha quitado. Aunque estoy de acuerdo en el rol del maestro como “facilitador,” este rol se debe basar en la experticia que el maestro aporta tanto a nivel de conocimientos como de experiencia de vida. Cuando en el aula de clase se valora esta experticia del docente y se acepta que la misma es parte importante del quehacer docente, se van a abrir entonces más espacios que le permiten a los maestros reconocer y validar de forma más significativa las experiencias y conocimientos de sus estudiantes. Finalmente, es la validación de las experiencias lo que hace una formación enfocada en el alumno una experiencia más enriquecedora. Como lo expresó uno de los participantes:

Creo que una forma más realista y más responsable de concebir la enseñanza [enfocada] en el estudiante es que [los docentes y maestros] se pregunten a sí mismos con frecuencia mientras planean las actividades y mientras piensan las cosas, mientras escogen los libros y todo lo demás, ¿Cuál sería la reacción más probable por parte de los estudiantes? ¿Cómo podrían entender este ejercicio? [...] y ¿Cuál es el beneficio para los estudiantes si hacen esto? (Bailey, 3ra entrevista, 15/12/2009).

### **Segundo reto: De lecto-escritura a literacidad**

Como mencionaba antes, la forma como leemos y escribimos está cambiando. Del mismo modo, la forma como conceptualizamos y operacionalizamos estos actos debe llevarnos a un proceso de reflexividad que tenga por fin definir estos actos de manera más acorde a la realidad en que vivimos. Tradicionalmente se le ha denominado a este proceso *lecto-escritura*, término que históricamente ha prevalecido en castellano y que, dentro de algunas concepciones



epistemológicas, liga los actos de leer y escribir al uso de textos canónicos y géneros tradicionales como el ensayo como las formas (a veces las *únicas* formas) válidas de expresión y que determinan lo que se debe leer, escribir e incluso saber para ser un miembro activo y operante de una nación (Hirsch, 1987). Yo me adhiero a una discusión que viene desde la década de los 60s (Kaestle, 1988) donde se pasa de hablar de *lecto-escritura* a hablar de *literacidad*. En el resto de esta sección voy a definir la idea de literacidad desde una perspectiva histórica y pedagógica, desde dos puntos: (a) cómo literacidad va más allá de lecto-escritura y (b) cómo literacidad está ligada al pensamiento crítico.

### **Literacidad: mucho más que lecto-escritura**

Asumir que literacidad y lecto-escritura son términos análogos es erróneo. Cassany (2006) habla de literacidad como un término que se aproxima a la forma como el término *literacy*, proveniente del inglés, ha evolucionado en los últimos años. El uso de literacidad, que nos aproxima más a todas las implicaciones epistemológicas y pedagógicas de *literacy* (Lankshear & Knobel, 2006), también responde a una de las preocupaciones por parte de Kress (2003), quien había observado que, para ese entonces, en algunos idiomas no existía un término que tuviera todas las implicaciones pedagógicas y conceptuales que la visión actual de *literacy* conlleva. Esta falta del término impedía por lo tanto la aplicación adecuada de las reflexiones que investigadores en literacidad educados en países de habla inglesa habían desarrollado al volver a sus comunidades académicas locales.<sup>4</sup> La discusión sobre literacidad nos acerca entonces a la idea de "leer la palabra y el mundo" (Freire & Macedo, 1987) que planteó Paulo Freire desde su trabajo con adultos en Brasil. En esta perspectiva, literacidad toma distancia de lecto-escritura en dos aspectos fundamentales:

- *La conciencia sobre el contexto social.* Uno de los objetivos de la investigación en literacidad es entender, en su expresión más mínima, cómo lee y escribe la gente. Literacidad, por lo tanto, le da mayor relevancia a las prácticas más allá de la escuela (Street, 1984, 1995). Literacidad tiene que ver con ser mucho más consciente del contexto y el entorno social, ser más crítico y promover procesos de pensamiento crítico con el propósito de mejorar las circunstancias y las prácticas orales y escritas en dicho contexto (Cope & Kalantzis, 2000). Como lo expresara una de mis participantes en el proyecto, una vez comenzamos a hablar de literacidad (en vez de lecto-escritura):

Comenzamos a reconocer el impacto del estatus socio-cultural, la clase social, la raza y la cultura en la capacidad de las personas para expresar sus pensamientos

---

<sup>4</sup> Durante uno de mis exámenes de calificación en mi doctorado, en 2006, también noté esta falencia en castellano. El hecho de que el trabajo de Cassany (2006) parece ser el punto de referencia en este idioma confirma mis suposiciones de que el término literacidad es de uso reciente.



[...] de manera que no sólo se le enseña a los estudiantes a decodificar y las expectativas de los [docentes y maestros] no son sólo que los estudiantes sean capaces de citar y recitar la literatura sino que sean capaces de mirar al mundo de manera más crítica. (Morgan, 1ra entrevista, 2/12/2009)

- *Más allá de leer y escribir.* Una definición más amplia de literacidad (por ej. Cope & Kalantzis, 2000; Freire & Macedo, 1987; Morrell, 2008; Street, 1984, 1995; Willis, et al, 2008) reconoce que la lectura o la escritura no son lo *único* que la define. Una discusión profunda sobre literacidad va más allá de simplemente sustituir "lectura" por "literacidad," lo cual es un cambio común entre algunos investigadores para no quedarse por fuera de la conversación (Lankshear & Knobel, 2006). La discusión sobre literacidad también le da relevancia a aspectos de la comunicación oral como eje del desarrollo de la literacidad (Street, 1995). Esta discusión es necesaria al tener en cuenta cómo la tecnología ha ido borrando la división entre lo oral o lo escrito en algunas formas de comunicación, por ejemplo la mensajería instantánea o los mensajes de texto (Drouin & Davis, 2009). Aunque, en el contexto de mi investigación, mis participantes no estaban completamente dispuestos o preparados para aceptar estas formas dentro de sus currículos, sí admiten que esta es un área que requiere de más atención e investigación en el futuro inmediato.

### **La idea de literacidad nos aproxima más a la idea de pensamiento crítico**

Es importante mencionar que las definiciones tradicionales de literacidad antes de la década de los sesenta rara vez unen literacidad con ser crítico, Sin embargo, a partir de esa época, la mayoría de paradigmas, en muchos casos inspirados en el trabajo de Paulo Freire (1970), tienen como objetivo la promoción del pensamiento crítico. Esta visión nos obliga entonces a repensar a qué nos referimos cuando hablamos de ser "críticos." Como lo expresó un participante:

El propósito de todo lo que le asigno a mis estudiantes para hacer en clase y todo lo que les recomiendo hacer con sus estudiantes es para interpretar y encontrarle sentido a un texto dentro de un contexto [holístico], lo cual incluye entender el significado político y social y cultural de lo que están leyendo. (Bailey, 3ra entrevista, 15/12/2009)

Por ahora voy a detener esta discusión sobre qué significa ser crítico para retomarla y profundizarla en la descripción del último reto.

### **Tercer reto: Repensar la formación de maestros en literacidad**

Este reto surge de las ideas expresadas en los dos primeros dentro de un esfuerzo reflexivo para operacionalizar cómo estos retos deben afectar el trabajo que hacemos formando maestros. Quiero también enfatizar que este reto va mucho más allá de la formación de maestros de primera o segunda lengua. En mi opinión, algunas de estas reflexiones afectan múltiples áreas del



currículo. En estos retos hay elementos que todos los maestros y formadores de docentes a todos los niveles, incluyendo la educación superior en pregrado y posgrado, deben incorporar en su quehacer y sus prácticas dentro del aula de clase.

### **Repensar la escritura y la lectura**

Tradicionalmente siempre hablamos de la lectura y la escritura, en ese orden, asumiendo que hay una jerarquía de prácticas. Incluso dentro de la misma literatura sobre estudios en literacidad persiste esta jerarquía, reflejada en la mayor cantidad de estudios sobre lectura y la escasez de estudios sobre escritura (Autor, 2010a). En este repensar de estas prácticas, hay tres aspectos a tener en cuenta:

#### **Reevaluar el qué y cómo escribimos**

El acto de escribir, como muchos participantes en mi investigación lo confirmaron, va mucho más allá de escribir ensayos. La formación de maestros tiene que incluir esta consideración dentro de la formación de escritores. Debemos reconocer que a mayor variedad de géneros que se promuevan en clase, mayores posibilidades de creación y crecimiento le aportamos a los estudiantes. Hay que revisar las ideas de escritura que sólo valoran el usar palabras y empezar a pensar que el escribir es ya un acto multimodal (Kress, 1997, 2000, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001) en el cual la combinación de imágenes, sonido, color y signos también contribuyen a crear un texto más significativo.

#### **Reevaluar el qué y cómo leemos**

Con respecto al *qué leemos*, los participantes en la investigación hablaron de la inclusión de textos por fuera del canon tradicional. La idea de escoger lecturas que tengan en cuenta la realidad de los estudiantes es cada día más relevante. En el caso nuestro, la discusión acerca de literatura indígena o afro-colombiana, por sólo mencionar dos ejemplos, no se puede limitar a un curso opcional que se tome dentro de un programa de licenciatura en lengua castellana o en literatura. Se debe dar un trabajo sistemático dentro de la formación de maestros para incentivarlos a buscar estos géneros literarios y combinarlos con textos canónicos para promover una visión más amplia de nuestro país a través de la literatura.

Con respecto al *cómo leemos*, dentro de mi investigación encontré una disparidad de ideas entre los cambios en el acto de escribir y el acto de leer en los últimos 15 años. En el caso de la lectura, a pesar de que los participantes reconocían que la aparición de textos en formato digital o en línea le ha proporcionado más opciones para leer a la gente, no se percibía ninguna diferencia en la comprensión lectora una vez se pasa del papel a la pantalla. Esta revelación se convierte entonces en un cuestionamiento sobre cómo concebimos realmente dicha comprensión lectora. El asumir que el proceso de comprensión no está ligado al formato es desconocer que la lectura digital sí requiere de una serie de destrezas nuevas y de aproximarse a un texto desde distintas perspectivas (Leu, et al., 2007, 2009).

### **Repensar la conexión entre literacidad y tecnología**

Uno de los más grandes retos en esta área es el de crear espacios de reflexividad para cuestionar por qué y para qué usamos la tecnología como eje del desarrollo de las prácticas de literacidad.





Esta reflexividad debe llevar a los docentes formadores de maestros y a los mismos maestros a crear y desarrollar prácticas que justifiquen el uso de la tecnología. No es simplemente cuestión de traer computadores al aula si vamos a desarrollar con ellos actividades que se pueden hacer de igual manera en un cuaderno. El traer tecnología al aula debe ser el resultado de un análisis de cómo integrarla al currículo va a expandir las opciones creativas y cognitivas de los estudiantes. Sin este análisis, estamos perdiendo valiosas oportunidades de crear nuevas audiencias para nuestros estudiantes y de darles acceso a capital social y cultural por medio de contactos y conocimiento.

### Repensar en qué consiste ser crítico

Dentro del segundo reto, mencioné la importancia del pensamiento crítico como parte de la literacidad. El término "crítico" es muy popular dentro del discurso docente. Sin embargo, desde hace algunos años vengo cuestionando si el definir qué es ser crítico es un acto más mecánico que conceptual o simplemente se ha vuelto una frase de cajón que docentes e investigadores usan para no quedarse rezagados. Para evitar esa trivialización de la idea del pensamiento crítico, es muy importante que en los procesos de formación docente existan espacios para el análisis del pensamiento crítico, de las ideas y pensadores que han contribuido a la creación y el crecimiento de todas las ideas relacionadas con el ser crítico (Jay, 1973). Es entender que ser crítico es mucho más que criticar, que la crítica debe ir acompañada de una reconstrucción de las prácticas a partir de la teoría, o una *praxis*. En el proceso de fundamentación conceptual, es también importante reconocer que el ser crítico se debe mirar desde las dimensiones pedagógicas (Giroux, 2006; Kincheloe, 2008; McLaren, 1994), desde las relaciones sociales y raciales (Ladson-Billings, 1998; Parker, 1998; Willis, 2008), o desde los mismos procesos de literacidad (McLaren & Lankshear, 1993; Morrell, 2008; Willis, et al., 2008). Una vez replanteamos la idea de ser crítico, esto va a generar en las aulas de clase espacios para que los maestros les ayuden a sus estudiantes a pensar y cuestionar más profundamente los textos que interpretan y producen. También nos va a permitir pensar más detenidamente el rol que le damos a la tecnología dentro de estos procesos (como lo mencioné en la sección anterior) y de mirar cómo seguimos redefiniendo las ideas de ser lector, autor y audiencia.

### Repensar el proceso mismo de formar maestros

Hay una realidad que influye en la formación docente y cómo se yuxtapone con la literacidad: Estos procesos no recaen solamente en los docentes de primera y segunda lengua, como lo mencioné al introducir esta sección. Al repensar y redefinir los actos de escribir y leer, esto también implica que *en todas las áreas de contenido* se escribe y se lee. El repensar la literacidad dentro del currículo implica entonces que esta reflexividad de la formación de maestros debe ser *interdisciplinaria*, en todos los niveles de la educación básica, media y superior (incluyendo la formación en maestrías y doctorados) y en todos los aspectos de la formación y capacitación docente. Los programas de formación de maestros tienen que seguir abriendo espacios donde haya materias interdisciplinarias. La idea de que los docentes de matemáticas, biología, física o incluso educación física no enseñan (o no tienen la obligación de enseñar) a leer o escribir es cada día más obsoleta y se debe crear en su lugar un discurso donde se cree la conciencia de que cada área de contenido tiene sus propios géneros y discursos y estos se deben enseñar de manera



explícita.

### **Repensar la reflexividad en literacidad más allá del pregrado**

Uno de los resultados de mi investigación demostró que la preparación académica más allá del pregrado es el factor que más influye en cómo evolucionan las ideas sobre literacidad. Esto nos invita a pensar cómo fomentar más procesos de reflexividad en el medio escolar y en la educación superior. Esto también nos debe llevar a repensar e investigar cuál es el papel que juegan los programas de maestría y doctorado, específicamente en programas de Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera o Lengua Castellana, en enriquecer estas construcciones conceptuales.

### **Repensar las yuxtaposiciones como parte de la formación y capacitación docente**

En mi experiencia como docente antes de iniciar mis estudios en la Universidad de Illinois, viví muchos momentos e instancias de capacitación docente donde mis colegas y yo nos sentábamos a oír a “expertos” darnos ideas sobre cómo mejorar nuestra práctica. Lo que nunca experimenté fueron espacios en los cuales mis colegas y yo nos escuchábamos los unos a los otros. Las instituciones educativas hablan de generar o implementar sus propios modelos pedagógicos. Sin embargo, para que esto se logre satisfactoriamente, se deben promover espacios de reflexividad donde los mismos docentes encuentren, a partir de un diálogo, esos momentos de convergencia y congruencia de sus prácticas pedagógicas.

Como mencioné anteriormente, dentro de mi disertación hablé de descubrir las “yuxtaposiciones no reconocidas” (*unrecognized overlaps*) como un elemento clave de la articulación de la docencia. El gran reto que se genera es cómo abrir espacios a todos los niveles de la formación y capacitación docente para que estas yuxtaposiciones realmente salgan a la luz. Necesitamos balancear los espacios donde los docentes escuchen con los espacios donde los docentes intercambien ideas. Sólo así podemos llegar a ese ideal de un currículo no insular, interdisciplinario, que genere aprendizajes más significativos en nuestros estudiantes.

### **Bibliografía**

- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Boling, E. C. (2008). Learning from teachers' conceptions of technology integration: What do blogs, instant messages, and 3D chat rooms have to do with it? *Research in the Teaching of English*, 43(1), 74-100.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Clift, R. T., Mora, R. A., & Brady, P. (2008). The categories that bind: Connecting teacher education to teaching practice. En C. J. Craig and L. F. Deretchin (Eds.), *Imagining a Renaissance in Teacher Education: Teacher Education Yearbook XVI* (pp. 252-270). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.



- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilworth, C. & McCracken, N. M. (1997). Ideological cross-currents in English studies and English education: A report of a national survey of professors' beliefs and practices. *English Education*, 29(1), 7-17.
- Drouin, M. & Davis, C. (2009). R u txtng? Is the use of text speak hurting your literacy? *Journal of Literacy Research*, 41(1), 46-67. doi: 10.1080/10862960802695131
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2008). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials (3<sup>rd</sup> Ed.)* [pp. 115-159]. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giroux, H. A. (2006). Cultural studies, critical pedagogy, and the responsibility of intellectuals. In H. A. Giroux & C. G. Robbins (Eds.), *The Giroux reader* (pp. 195-217). Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York, NY: International Publishers.
- Hinchman, K. A.; Alvermann, D. E.; Boyd, F. B.; Brozo, W.G.; & Vacca, R. T. (2003). Supporting older students' in- and out-of-school literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(4), 304-310.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Johnson, J. M. (2002). In-depth interviewing. En J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 103-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaestle, C. F. (1988). The history of literacy and the history of readers. En E. G. Kintgen, B. M. Knoll, & M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy* (pp. 95-126). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York, NY: Peter Lang.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London, UK: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Routledge.



- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, UK: Arnold.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7-24. doi:10.1080/095183998236863
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2<sup>nd</sup> Ed.). Buckingham, UK: Open University Press.
- Mallette, M. H., Henk, W. A., Waggoner, J. A., & DeLaney, C. J. (2005). What matters most? A survey of accomplished middle-level educators' beliefs and values about literacy. *Action in Teacher Education*, 21(2), 33-42.
- Marshall, J. & Smith, J. (1997). Teaching as we're taught: The university's role in the education of English teachers. *English Education*, 29(4), 246-268.
- Many, J. E., Howard, F., & Hoge, P. (2002). Epistemology and preservice teacher education: How do beliefs about knowledge affect our students' experiences? *English Education*, 34(4), 302-322.
- Maykut, P. S. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London, UK: The Falmer Press.
- McKinney, M. & Giorgis, C. (2009). Narrating and performing identity: Literacy specialists' writing identities. *Journal of Literacy Research*, 41(1), 104-149. doi:1.180/10862960802637604
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Longman.
- McLaren, P. & Lankshear, C. (1993). Critical literacy and the postmodern turn. En P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern* (pp. 379-420). Albany, NY: SUNY Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Josie Bass.
- Mertens, D. M. (1992). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles & Huberman (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mora, R. A. (2011a, Agosto). *Challenges and Opportunities for Literacy and Technology in ELT Teacher Education*. Plenaria en el 2º Coloquio en Investigación e Innovación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2011, Bogotá D.C.
- Mora, R. A. (2011b, Septiembre). *Understanding what literacy is and where it comes from: lessons and Implications from a study of teachers and teacher educators*. Plenaria en el 14º. National ELT Conference, Bogotá D.C.



- Mora, R. A. (2010, Octubre). *Reflexividad desde el análisis de creencias y prácticas en los procesos de literacidad en inglés: Tres retos para la investigación y la labor de preparación docente*. Plenaria en el 1º Simposio Internacional y 2º Coloquio Regional en Investigación Pedagógica y Educativa. Montería, Córdoba.
- Mora Vélez, R. A. (2010). *An Analysis of the Literacy Beliefs and Practices of Faculty and Graduates from a Preservice English Teacher Education Program*. Disertación Doctoral, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York, NY: Routledge.
- Parker, L. (1998). "Race is... race ain't": An exploration of the utility of critical race theory in qualitative research education. *Qualitative Studies in Education*, 11(1), 43-55. doi:10.1080/095183998236881
- Poland, B. D. (2002). Transcription quality. En J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 629-650). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research (3<sup>rd</sup> Ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. London, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. New York, NY: Longman.
- Willis, A. I. (2008). Critical race theory. En B. V. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education (2<sup>nd</sup> Ed.)*, Volume 2: Literacy (pp. 15-28). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Willis, A. I.; Montavon, M.; Hall, H.; Hunter, C.; Burke, L.; & Herrera, A. (2008). *On critically conscious research: Approaches to language and literacy research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Withrow, F. B. (2004). *Literacy in the digital age: reading, writing, viewing, and computing*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

## Cibergrafía

- Jay, M. (1973). *The dialectical imagination: A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. Recuperado de <http://www.marxists.org/subject/frankfurt-school/jay/ch01.htm>
- Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G., & Everett-Cocapardo, H. (2009).





Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38, 264-269. Recuperado de [http://www.newliteracies.uconn.edu/pub\\_files/ER\\_Final\\_Published\\_Manuscript\\_No\\_comments.doc](http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/ER_Final_Published_Manuscript_No_comments.doc)

Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., and O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? En A. Berger, L. Rush, & J. Eakle (Eds.). *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*. National Council of Teachers of English/National Conference of Research on Language and Literacy: Chicago, IL. Recuperado de [http://www.newliteracies.uconn.edu/pub\\_files/What\\_is\\_new\\_about\\_new\\_literacies\\_of\\_online\\_reading.pdf](http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/What_is_new_about_new_literacies_of_online_reading.pdf)

## Agradecimientos

Quiero agradecer a Renée T. Clift, Ph.D. y a Arlette Ingram Willis, Ph.D. por su tutelaje durante el trabajo de mi disertación de Ph.D., cuyos resultados y texto final son la base de este artículo. También quiero agradecer a Mark Dressman, Ph.D. por la oportunidad de trabajar con docentes de matemáticas y ciencias sociales. Algunas de mis experiencias en esos cursos con futuros maestros también fueron parte de esta reflexión. También debo darle las gracias a mi esposa, Polina Golovátina-Mora, Ph.D., por su apoyo incondicional en todos mis proyectos. También le extiendo un agradecimiento muy especial a mi padre, Raúl Mora C. Fue en medio de múltiples conversaciones con él y debido a su continuo interés en la educación que encontré la inspiración para guiar la organización de las ideas y reflexiones en este artículo. Finalmente, quiero dar crédito a los árbitros que evaluaron este artículo. Sus observaciones y sugerencias fortalecieron el producto final.

## Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica  
de las investigaciones sobre la relación entre  
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 05 - Número 10

Enero - Junio de 2011

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),  
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía  
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> - [www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

[revista.q@upb.edu.co](mailto:revista.q@upb.edu.co)

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)  
Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036  
Medellín-Colombia-Suramérica