

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/273886896>

Literacidad y el aprendizaje de lenguas: nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes

ARTICLE · JULY 2012

CITATION

1

READS

15

1 AUTHOR:



Raúl A. Mora, Ph.D.

Universidad Pontificia Bolivariana

10 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE

revista internacional

MAGISTERIO

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

No. 58^{ta}
Septiembre - Octubre 2012

Multilingüismo

Entrevista



Joan Rué
España

 **Canapro**
Casa Nacional del Profesor
Solidaridad que hace vida

LITERACIDAD Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS:

NUEVAS FORMAS DE ENTENDER LOS
MUNDOS Y LAS PALABRAS DE NUESTROS
ESTUDIANTES

Resumen

Este artículo discutirá el concepto de literacidad desde una visión histórica y pedagógica para revisar las prácticas de interpretación y creación de textos de nuestros estudiantes. Partiendo de la definición seminal de Freire y Macedo, "leer el mundo y la palabra", la primera parte del artículo permite ver cómo la evolución histórica de literacidad nos lleva a una visión más compleja y justa de los individuos. La segunda parte del artículo propone una definición de literacidad y algunos puntos clave como parte de una agenda investigativa.

Palabras clave: literacidad, equidad, prácticas letradas, crítico.

Abstract

This article will discuss the concept of literacy from a historical and pedagogical view in order to revise our students' practices in interpretation and creation of texts. Starting from Freire and Macedo's seminal definition, "Reading the world and the word", the first part of the article explains how literacy's historical evolution leads us to a more complex and fair view of individuals. The second part of the article proposes a definition of literacy and a few key points as part of a research agenda.

Keywords: literacy, equity, literacy practices, critical.

Introducción

Pocos actos cognitivos son tan cercanos al ser humano como la lectura y la escritura. Desde el primer momento en que un niño toma un lápiz o un crayón, comienza un proceso de descubrimiento del mundo que se plasma en el papel (o a veces, para desdicha de los padres, en las paredes de la casa). Aunque incomprensible para los adultos, solo basta preguntarle a un niño qué dicen los "garabatos" que él "escribió" para que el niño forme toda una narrativa alrededor de un "texto" primitivo para nosotros pero tan rico y lleno de descripciones e ideas. Aunque a veces solo se ha valorado el texto canónico que se produce en la escuela (Street, 1995), una serie de movimientos pedagógicos y socio-lingüísticos desde la década de los 60s (Kaestle, 1988) han empezado a cuestionar cómo, dónde y por qué se interactúa con los textos. Estas discusiones, iniciadas primero en el mundo anglo (Kress, 1997; Lankshear & Knobel, 2003; Macedo, 1994; New London Group, 1996; Street, 1984), gradualmente han encontrado eco en el mundo hispanohablante bajo la noción de *literacidad* (Caro Salcedo & Arbeláez Echeverri, 2009; Cassany, 2005; Cassany & Castellà, 2010; Chaves, 2009; Fuster Caubet, 2009-2011; López Bonilla, 2006; Mora, 2011b; Poveda & Sánchez, 2010).

Raúl Alberto Mora
Facultad de Educación,
Universidad Pontificia Bolivariana
raul.mora@upb.edu.co

Raúl Alberto Mora es PhD en Lenguaje y Literacidad de la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign y Profesor Asistente en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Además de sus labores de docencia e investigación, el Dr. Mora lidera el equipo académico a cargo del proyecto de la "Maestría en Procesos de Aprendizaje para la Enseñanza de una Segunda Lengua" y es co-director del Semillero de Investigación Student Research Group on Second Language SRG-L2. También es Profesor Invitado del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital. Sus áreas de investigación en literacidad incluyen el uso de paradigmas alternativos en la formación de docentes y la exploración de las prácticas en segunda lengua en espacios urbanos.

Aunque el término aún no es completamente reconocido en Iberoamérica (Cassany & Castellà, 2010; López Bonilla, comunicación personal 17/11/11; Niño Murcia, comunicación personal 23/11/11; Poveda, comunicación personal 18/11/11), en parte por considerarlo un calco del término inglés *literacy*, es importante entender que literacidad va más allá de la traducción, reflejando un trasfondo conceptual, resultado de un trabajo reflexivo y crítico de más de 40 años. Este artículo, entonces, pretende generar una reflexividad (Bourdieu & Wacquant, 1992; Mora, 2011b) desde una visión histórica de la literacidad para explicar cómo la evolución de esta noción trasciende las ideas tradicionales de *alfabetismo/alfabetización* y *lectoescritura*. Desde la discusión de los nuevos espacios de discusión pedagógica e investigativa que surgen dentro de los nuevos paradigmas en literacidad, planteamos las implicaciones pedagógicas y sociales de este término y cómo se está respondiendo a las realidades sociales (Hull & Schultz, 2001), escolares (Cope & Kalantzis, 2009) e incluso tecnológicas (Mora, 2011a) que estamos enfrentando desde el contexto del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas¹.

De la lectoescritura y el alfabetismo a la literacidad: ¿Cómo llegamos hasta aquí?

En su análisis sobre la evolución de las discusiones sobre literacidad, Kaestle (1988) explicaba que, aunque la humanidad lleva leyendo y escribiendo desde tiempos milenarios, el pensar la literacidad desde la investigación y la pedagogía es un acto de la modernidad. Tradicionalmente ha sido función de la escuela el decidir qué constituye un acto de lectura o escritura (Street, 1984). En este contexto, la lectura se ha ceñido a los textos canónicos (Bloom, 1994) y la escritura a formas tradicionales



desde los ensayos. El objetivo de leer y escribir es, desde algunas perspectivas (Hirsch, 1987) un acto que le permite a los individuos ser mejores miembros del estado-nación y, en una perspectiva más amplia (UNESCO, 1970), mejores trabajadores.

Desde la década de los 60, han surgido más preguntas sobre lo que realmente significa leer y escribir. Por un lado, las predicciones de Marshall McLuhan (McLuhan & Fiore, 1967; McLuhan & Powers, 1989) sobre la influencia de los medios sociales en los actos de la lectura y la escritura nos han hecho repensar cómo se interactúa actualmente con los textos. Por otro lado, Paulo Freire (Freire, 1970; Freire & Macedo, 1984) ha propuesto nuevas direcciones y cuestionamientos para la lectura y la escritura desde la escuela. Desde la literacidad (Morrell, 2008; New London Group, 1996; Willis, Montavon, Hall, Hunter, & Herrera, 2008) y la pedagogía crítica (McLaren, 1994; Giroux, 2006) se da crédito a la gran influencia de las nociones de "educación bancaria" (Freire, 1970) y "leer el mundo y la palabra" (Freire & Macedo, 1984) en los "paradigmas alternativos de literacidad" (Mora Vélez, 2010, p. 24).

Además del trabajo de Freire, hay dos momentos claves para entender las nuevas ideas sobre literacidad en los últimos 20 años. El primero es el trabajo del investigador británico Brian Street (Street, 1984, 1995, 2005). En sus estudios sobre la lectura del Qu'ran en Irán, Street empezó a cuestionar la existencia de modelos de lectura situados y más allá de los modelos formales que se promueven en la escuela. De esta reflexión surgen los conceptos del *modelo autónomo* y el *modelo ideológico* de la literacidad (Street, 1984), los cuales son la piedra angular de los *Nuevos Estudios en Literacidad* (Hull & Schultz, 2001; Lankshear & Knobel, 2003; Pahl & Rowsell, 2005; Street, 2003). En este paradigma, se cuestiona la disparidad

en la validación de los actos de lectura y escritura dentro y fuera de los espacios escolares. El otro momento es la reunión de varios investigadores de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda en New London, Connecticut, para discutir ideas sobre el futuro de las prácticas en lectura y escritura a la luz de los cambios sociales y tecnológicos que, en ese momento (Cope & Kalantzis, 2009) se avizoraban. De esta reunión surgió un manifiesto donde se hizo referencia a la *Pedagogía de las Multiliteracidades* (The New London Group, 1996). Estos dos paradigmas han sido los que más han pensado las prácticas de la lectura y escritura como parte de una evolución constante y como respuesta a todos los eventos históricos que siguen permeando a la sociedad y la escuela.

La literacidad frente a otros términos análogos

Para Cassany (2005; Cassany & Castellà, 2010), un problema de la discusión sobre la lectura y la escritura en Iberoamérica es la existencia de varios términos que para algunos son sinónimos y para otros presentan diferencias conceptuales y epistemológicas. La propuesta de este artículo sostiene que hay diferencias entre literacidad y otros términos relacionados. Por lo tanto, la siguiente sección tiene por objeto aclarar estas diferencias.

Cuando se habla de *alfabetismo/alfabetización*, se hace referencia a actividades pedagógicas con el fin de enseñar a leer y a escribir a personas adultas. Algunas raíces históricas de esta noción aparecen en documentos de la UNESCO (ICAE, 1979; UNESCO, 1970) y sus programas de educación para adultos en África y Latinoamérica. Aunque el objetivo de enseñar a leer a adultos para hacerlos miembros más activos de la sociedad es loable en teoría, la idea de alfabetismo/alfabetización es problemática. Por un lado, tal como Freire (1970) lo cuestionó, el

ligar los procesos de lectura y escritura al trabajo limita los procesos de agenciamiento que pueden surgir desde allí. Por otro lado, la definición de alfabetismo también incluye el término antónimo, *analfabeta*. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios en Literacidad (Street, 1984, 1995, 2003), el concepto de analfabeta también es limitante ya que reduce la lectura y la escritura a una serie de competencias que en muchos casos no están socialmente situadas. Por otro lado, *lectoescritura* presenta una visión más amplia de la lectura y la escritura. A diferencia de alfabetismo/alfabetización, no se reduce a la formación para adultos o al espacio laboral y liga el leer y escribir con la formación integral de mejores seres humanos. El problema del término es que tiende a circunscribir la lectura y la escritura al espacio de la escuela. Aunque es cierto que en muchas ocasiones la escuela sí responde desde la lectoescritura a desarrollar competencias integrales y que la institución escolar tiene un carácter social, no podemos negar que, en algunos casos, la definición de lectoescritura genera prácticas letradas que no reconocen completamente la realidad por fuera de la escuela. En otros casos, la lectoescritura ha favorecido los textos de corte canónico en el currículo. La misma forma como se describen los textos desde la lectoescritura no ha permitido en otros casos validar los nuevos medios y mediaciones tecnológicas (Cope & Kalantzis, 2007) ni responder efectivamente a las nuevas realidades que la tecnología nos presenta (Mora, 2011a).

Finalmente, está la *literacidad*. A pesar de las críticas que asumen que literacidad no es más que una copia textual de *literacy* en inglés (Cassany & Castellà, 2010), este es el término que mejor recoge la evolución y ampliación de las prácticas alrededor de los textos que han surgido en las últimas décadas. La literacidad reconoce que la lectura y la escritura

son actos sociales y situados (Cassany, 2005; Cassany & Castellà, 2010; Fuster Caubet, 2009-2011) donde se legitima al individuo (Chaves, 2009) como agente sobre la institución de la escuela (Caro Salcedo & Arbeláez Echeverri, 2009). La idea de literacidad abarca ideas sobre el manejo de códigos y géneros (Cassany, 2005; Chaves, 2009), la observación de diferentes ángulos de la realidad (Fuster Caubet, 2009-2011), y la generación de competencias para la transformación de la información (Caro Salcedo & Arbeláez Echeverri, 2009). Desde la noción de literacidad es más fácil aproximarse a las discusiones sobre cómo la tecnología y las diversas formas de expresar textos entran a formar parte de las prácticas pedagógicas presentes en conceptos como las *multiliteracidades* (Cope & Kalantzis, 2000, 2009; New London Group, 1996) y la *multimodalidad* (Kress, 1997, 2003). Literacidad, desde la visión epistemológica de cómo se concibe la lectura y la escritura, también nos lleva a pensar en estos dos actos desde una posición crítica y social (Morgan, 1997; Morrell, 2008) sobre lo que significa leer y escribir para diferentes personas en diferentes contextos.

Una propuesta de definición y agenda de trabajo para la literacidad en segundas lenguas

Para definir literacidad, hay que iniciar desde la premisa de que se debe ampliar el marco de referencia con el cual se analizan la lectura y la escritura. En nuestra disertación doctoral (Mora Vélez, 2010), definimos la literacidad como "El proceso de interpretar y crear textos usando múltiples formas y medios, incluyendo la tecnología, múltiples lenguajes y diversas formas estéticas de expresión, aparte de la palabra oral y escrita" (p. 1). Con esta definición hemos venido desarrollando una serie de cuestionamientos y retos para la literacidad en

el marco de la enseñanza del inglés (Mora, 2011a, b, c) y desde ella, ahora presentaremos dos elementos claves que deben definir un primer nivel de una agenda investigativa.

La multiplicidad de medios para explorar los textos. Desde los Nuevos Estudios en Literacidad hay un interés por investigar todas las prácticas que se dan por fuera de la escuela para evaluar cómo se pueden llevar al aula de clase (Kist, 2000). Aunque se han hecho indagaciones en educación sobre este tema (Hull & Schultz, 2001), aún hay mucho terreno por explorar en la enseñanza de segundas lenguas en general y en Colombia en particular, donde los paradigmas alternativos de literacidad son un tema emergente (e.g., Valencia Giraldo, 2006). Temas que se deben explorar o seguir trabajando en esta área incluyen las prácticas plurilingües en espacios urbanos en las ciudades o el rol de la comunidad en los procesos de literacidad (Sharkey, 2012). Las discusiones sobre la creación de textos de carácter multimodal (Kress, 2003) es otra área en la cual hay todavía mucho trabajo por hacer. Aún hay que indagar más sobre cómo integrar la tecnología en el uso de la lengua (Mora, 2011a) y en la formación de docentes (Mora, Martínez, Alzate-Pérez, Gómez-Yepes & Zapata-Monsalve, próximamente). En este sentido, tenemos que enfatizar qué significa "reemplazar el *notepad* (el cuaderno) por el *iPad*TM" (Mora, 2011a) y lo que esto implica para el desarrollo de competencias en interpretación y creación de textos. Aunque la presencia de la tecnología sigue emergiendo en las aulas en segunda lengua (Mora, et al, próximamente), aún falta más reflexión sobre qué cambios de fondo se requieren en las prácticas con estos medios tecnológicos (Cope & Kalantzis, 2007). La investigación desde la literacidad y sus paradigmas alternativos tiene un interés particular por indagar en estos asuntos y estos son temas que se deben integrar a la agenda investi-

gativa de la comunidad académica en segunda lengua en nuestro país.

Asuntos de inclusión y equidad desde la literacidad. A diferencia de los otros paradigmas alternativos, la literacidad crítica (Cassany & Castellà, 2010; Willis, et al., 2008) ya se ha discutido en la enseñanza de segundas lenguas (Hammond & Macken-Horarik, 1999; Mackie, 2003). Si partimos desde la idea de "educación bancaria" (Freire, 1970), es importante, entonces, mirar de forma crítica cómo se entienden los actos de lectura y escritura en la escuela (Jones & Enríquez, 2009) desde varias posiciones. Una línea de investigación que se debe continuar es la revisión crítica de las prácticas en literacidad desde las escuelas públicas y las diferencias con las escuelas privadas (Finn, 2009). La literacidad crítica también propone pensar las ideas, políticas y diferentes modelos sociales que surgen en los imaginarios del bilingüismo (Golovátina-Mora, 2012; Mora & Golovátina-Mora, 2011), incluyendo discusiones sobre a quién se está marginando de los debates actuales (Mora, 2012). La literacidad crítica nos permite indagar asuntos de la lengua desde las comunidades indígenas y las comunidades con discapacidades, en cuyos casos las definiciones sobre *primera lengua*, *segunda lengua* y *lengua materna* (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008) son áreas más nebulosas de lo que aparece en la normatividad.

Coda

En el proceso de escritura de este texto, le compartimos un borrador a un colega interesado en el tema de la literacidad. Estamos de acuerdo con su afirmación de que la discusión sobre literacidad "necesita un trabajo fino y de largo aliento, en la medida en que no es un tema que se conversa en los pasillos de manera cotidiana" (Uribe, comunicación personal, 6/5/12). En realidad, fue difícil resumir un trabajo de diez años de nuestra carrera, varias

experiencias en investigación, cursos y nuestra propia disertación doctoral en un documento tan corto. Es posible que por esa extensión queden más interrogantes que respuestas, más preocupaciones que soluciones y, definitivamente, una necesidad de leer mucho más sobre el tema, más allá de lo que acá hemos propuesto.

Sin embargo, la extensión del texto en relación con la extensión del tema se convierte en una oportunidad más que en una debilidad. Literacidad, como asunto y concepto, se encuentra en el proverbial ojo del huracán y los debates deben continuar. Retomando la idea de reflexividad desde Bourdieu, este artículo nos invita a revisar cómo nuestros estudiantes y nosotros leemos "el mundo y la palabra", repensando cómo mirar ese texto que somos nosotros mismos y así encontrar más espacios en los cuales lo que leemos y lo que escribimos nos aproximen de formas más justas al mundo, la tecnología y a los Otros que nos acompañan.

Referencias

- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: the Books and School of the Ages*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Caro Salcedo, L. C. & Arbeláez Echeverri, N. C. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, p. 23. Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción, Chile.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), pp. 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Chaves, L. S. (2009). Literacidad y enseñanza de lengua. En: C. Barros & E. Costa (Eds.), *O espanhol no ensino básico* (pp. 30-34). Belo Horizonte, Brasil: FALE/UFMG.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2007). New media, new learning. *The International Journal of Learning*, 14(1), pp. 75-79.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), pp. 164-195.
- Finn, P. J. (2009). *Literacy with an Attitude: Educating Working-class Children in their own Self-interest* (2nd Ed.). New York, NY: SUNY Press.
- 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.
- Fuster Coubet, Y. (2009-2011). Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*, 14/16, pp. 46-55.
- 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.
- Golovátina-Mora, P. (2012, Febrero). *On nationalism and bilingualism*. Conferencia en la Mesa Integradora de Bilingüismo, Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 529-544.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural Literacy: What every American Needs to Know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), pp. 575-611.
- ICAE. (1979). *The World of Literacy: Policy, Research, and Action*. Ottawa, ON: International Development Research Centre.
- Jones, S. & Enriquez, G. (2009). Engaging the intellectual and the moral in critical literacy education: the four-year journeys of two teachers from teacher education to classroom practice. *Reading Research Quarterly*, 44(3), pp. 145-168. doi: dx.doi.org/10.1598/RRQ.44.2.3
- Koestle, C. F. (1988). The history of literacy and the history of readers. In: E. G. Kintgen, B. M. Knoll, & M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy* (pp. 95-126). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Kist, W. (2000). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(8), pp. 710-718.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London, UK: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York, NY: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- López Bonilla, G. (2006). "Ser maestro en el bachillerato: Creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad". *Perfiles Educativos*, XXVIII(12), 40-67.
- Macedo, D. (1994). *Literacies of Power: What Americans are not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press.
- Mackie, A. (2003). Race and desire: Toward critical literacies in ESL. *TESL Canada Journal/Révue TESL du Canada*, 20(2), pp. 23-37.
- McLaren, P. (1994). *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage*. New York, NY: Ginko Press.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1989). *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. New York, NY: Oxford University Press.
- 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). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q*, 5(10). Disponible en <http://revista-q.upb.edu.co/ediciones/13/364/364.pdf>.
- Mora, R. A. (2011c, 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. (2012, Abril). *What do you mean by "bilingual"? The multiple dimensions of "bilingualism"*. Conferencia en la Mesa Integradora de Bilingüismo, Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- 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 de Ph.D., University of Illinois at Urbana-Champaign. Disponible en https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16829/MoraVelez_Raul.pdf?sequence=3
- Mora, R. A. & Golovátina-Mora, P. (2011, August). *Bilingualism – A bridge to Cosmopolitanism?* Plenaria en el ELT Conference 2011, Medellín, Colombia.
- Mora, R. A., Martínez, J. D., Alzate-Pérez, L., Gómez-Yepes, R., & Zapata-Mansalve, L. M. (próximamente, Diciembre 2012). *Rethinking WebQuests in second language teacher education: The case of one Colombian university*. En: C. Wankel & P. Blesinger (Eds.), *Increasing Student Engagement and Retention using Online Learning Activities: Wikis, Blogs and Webquests*. Londres, Reino Unido: Emerald.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London, UK: Routledge.
- Morell, E. (2008). *Critical Literacy and Urban Youth: Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York, NY: Routledge.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London, UK: Paul Chapman.
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice: More than Skills*. London, UK: Routledge.
- Poveda, D. & Sánchez, J. J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sols*, 4(1), pp. 85-114.
- Sharkey, J. (2012). Editorial: Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Ikala*, 17(1), pp. 7-11.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In: J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education* (pp. 3-17). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- 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.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), pp. 77-91.
- Street, B. V. (2005). Recent applications of the New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), pp. 417-423.
- UNESCO (1970). *Functional Literacy: Why and how*. Paris, France: UNESCO.
- Valencia Giraldo, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, pp. 7-37.
- 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.

Nota

1. Definimos segunda lengua como "lengua adicional a la materna" (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008), reafirmando una serie de reflexiones críticas de un grupo de investigadores de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, sobre la que significa hablar sobre segunda lengua en los contextos sociales, culturales y tecnológicos de este milenio.