



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**“Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes de
Literatura en el tercer año del Bachillerato General Enrique
Martínez Márquez”**

Para obtener el título de:
Maestra en Educación Superior

Presenta:
Lic. Andrea Mateos Cuautle

Director de tesis:
Dr. Gabriel Montes Sosa

Enero 2017

Índice	
Planteamiento del problema	9
Preguntas de investigación	10
Objetivos.....	10
Justificación	10
CAPÍTULO I.....	12
1. Marco contextual	12
1.1 Los niveles de lectura en el panorama internacional	13
1.1.1 PISA	14
1.1.2 La asimilación de los panoramas internacionales en los planes y programas nacionales	18
1.2 Marco Curricular Común y la integración de México en un modelo de educación global.19	
1.2.1 Los niveles de lectura en México	21
1.2.2 Prueba ENLACE.....	25
1.2.3. Nuevo panorama de la evaluación, la prueba PLANEA	30
1.3 Los niveles de comprensión lectora en Puebla.	32
1.3.1 El Bachillerato General del Estado de Puebla.....	33
1.3.2 Bachillerato General Profesor Enrique Martínez Márquez	34
1.1.1. Planes y programas de literatura	35
1.1.2 Niveles de los alumnos	37
CAPITULO II.....	38
2. Marco teórico	38
2.1. Teorías literarias	40
2.1.1.1 Formalismo	41
2.1.2 Teoría de la recepción	42
2.1 Concepciones de la comprensión lectora	44
2.2.1. Concepción lingüística.....	44
2.2.2. Concepción psicolingüística.....	45
2.2.3. Concepción sociocultural.....	46
2.2.4. Literacidad	48
2.2.4. El Modelo de las Cuatro Dimensiones	54
CAPÍTULO III.....	57
3. MARCO METODOLÓGICO	57
3.1 Tipo de investigación	57
3.1.1 Diseño de la Investigación: Método cuantitativo	58

3.1.2 Alcance de la Investigación.....	58
3.1.3 Diseño de la Investigación: No Experimental – Transversal – Descriptivo.....	60
3.1.4 Muestra.....	61
3.2 Variables	61
3.3 Instrumento	64
3.3.1 Validación	64
3.3.1 Limitaciones de estudio.....	65
CAPÍTULO IV	66
Análisis e interpretación de resultados.	66
Introducción	66
4.1 Datos generales.....	67
4.2 Variable 1: Recursos de código	67
4.3 Variable 2: Recursos de significado	79
4.4 Variable 4: Recursos críticos	109
Anexo 1	121
Anexo 2	122
Bibliografía:.....	134

Índice de Tablas

TABLA 1 RANGOS Y NIVELES DE UBICACIÓN	17
TABLA 2 NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS POR LOS MEXICANOS	23
TABLA 3 AVANCES LOGRADOS EN LA PRUEBA PLANEA	29
TABLA 4 RESULTADOS PRUEBA ENLACE	31
TABLA 5 RESULTADOS PRUEBA PLANEA 2015.....	31
TABLA 6 PLAN DE ESTUDIOS DE V Y VI SEMESTRE DEL BGE.....	36
TABLA 7 RESULTADOS PRUEBA ENLACE.....	37

Índice de gráficos

GRAFICO 1 NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS AL AÑO.....	24
GRAFICO 2 NIVELES DE LOGRO POR ESTADO DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	32
GRAFICO 3 MANEJO DE VOCABULARIO.....	69
GRAFICO 4 IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS.....	69
GRAFICO 5 COHERENCIA.....	70
GRAFICO 6 TIEMPO DE LA HISTORIA.....	71
GRAFICO 7 CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAJE.....	72
GRAFICO 8 DESENREDANDO LA TRAMA.....	73
GRAFICO 9 PUROS CUENTOS.....	73
GRAFICO 10 UN PUNTO DE PARTIDA.....	74
GRAFICO 11 FORMAS DE LO DICHO.....	75
GRAFICO 12 LA HISTORIA EN OTRAS LINEAS.....	76
GRAFICO 13 TEJIENDO LA TRAMA.....	77
GRAFICO 14 TO TALK.....	78
GRAFICO 15 RESULTADOS.....	79
GRAFICO 16 CONEXIÓN, ILACIÓN, ENLACE.....	81
GRAFICO 17 IDEA PRINCIPAL.....	82
GRAFICO 18 IDEAS SECUNDARIAS.....	84
GRAFICO 19 ¿POR QUÉ LO DICES?.....	85
GRAFICO 20 ESTAR DE ACUERDO.....	86
GRAFICO 21 ¿DIME CÓMO TE LLAMAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES?.....	88
GRAFICO 22 METACOGNICIÓN.....	89
GRAFICO 23 TRAER INFORMACIÓN DEL CONTEXTO.....	91
GRAFICO 24 TIPO DE PUBLICACIÓN.....	92
GRAFICO 25 RECURSOS DE SIGNIFICADO.....	94
GRAFICO 26 ¿EL TIPO DE PUBLICACIÓN, IMPACTA?.....	96
GRAFICO 27 20 B, NO.....	97
GRAFICO 28 20 B, SÍ.....	98
GRAFICO 29 VOCES.....	100
GRAFICO 30 21 A. NO, VOCES.....	101
GRAFICO 31 21 A. SÍ, VOCES.....	102
GRAFICO 32 22. EXPLICACIONES.....	103
GRAFICO 33 22A. EXPLICACIONES.....	103
GRAFICO 34 23 INFLUENCIA DEL TEXTO.....	104
GRAFICO 35 24 INFLUENCIA DEL TEXTO.....	105
GRAFICO 36 25 INFLUENCIA DEL TEXTO.....	106
GRAFICO 37 25 A. INFLUENCIA DEL TEXTO.....	106
GRAFICO 38 26. INFERENCIAS.....	107
GRAFICO 39 27. INFERENCIAS.....	107
GRAFICO 40 28. INFERENCIAS.....	108
GRAFICO 41 RECURSOS PRAGMÁTICOS.....	109
GRAFICO 42 29. VALORES E IDEOLOGÍA.....	110
GRAFICO 43 29 A. VALORES E IDEOLOGÍA.....	110
GRAFICO 44 30. VALORES E IDEOLOGÍA.....	111
GRAFICO 45 31. VALORES E IDEOLOGÍA.....	111
GRAFICO 46 31 A. VALORES E IDEOLOGÍA, NO.....	112
GRAFICO 47 31 A. VALORES E IDEOLOGÍA, SÍ.....	112
GRAFICO 48 32. INFLUENCIA DEL TEXTO.....	113
GRAFICO 49 32 A. INFLUENCIA DEL TEXTO.....	113
GRAFICO 50 33. INFLUENCIA DEL TEXTO.....	114
GRAFICO 51 34. INFLUENCIA DEL TEXTO.....	114
GRAFICO 52 35. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS.....	115
GRAFICO 53 36. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS.....	115
GRAFICO 54 36 A. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS.....	116

GRAFICO 55 36 B. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS	116
GRAFICO 56 37. GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS	117

Introducción

La comprensión de texto es una habilidad fundamental, pero resulta particularmente necesaria en la materia de Literatura, dado que los textos literarios tienen más de una posibilidad de interpretación, es más en muchos casos en este abanico de posibilidades interpretativas descansa el valor estético de la obra.

Leer se transforma entonces en algo más que saber el significado de las grafías de un escrito, por tanto, la capacidad de decodificar la prosa de modo literal no es suficiente para la comprensión de un texto. Durante la lectura de un texto nos dice Helena Beristaín (Beristaín 2006) se lleva a cabo un proceso de interpretación cognoscitiva que le da sentido, este sentido creado por nosotros es lo que hace que la información se quede en nuestra memoria y posteriormente lo que nos permite recuperar dicha información.

La lectura contribuye al desarrollo del aprendizaje dado que ayuda a crear hábitos de reflexión y análisis, por otro lado, la lectura de literatura fomenta el criterio estético, incrementa el capital cultural y lingüístico de los alumnos además de mejorar la competencia comunicativa, misma que permite el progreso en las relaciones humanas.

Para que un texto sea percibido como obra literaria es necesario el trabajo del receptor, que éste adopte una actitud hacia el texto, que tenga una forma especial de considerarlo identificando las convenciones literarias y culturales propias del momento de producción del texto, en la sociedad que acredita su calidad literaria **I** en el contexto del receptor.

Consideramos literatura cualquier texto que dentro de los límites de una cultura, sea capaz de cumplir una función estética (Lotman, 1979), esto quiere decir que no se puede separar de su contexto. Al igual que otras expresiones artísticas, la literatura es un sistema modalizante secundario (ya que está doblemente codificado tanto en una lengua como en un código cultural correspondiente a su época). No son suficientes sus propiedades intrínsecas o extrínsecas para garantizar su paso de ser un mensaje verbal simple a obtener el estatuto de obra literaria.

El uso de internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el salón de clase y en la vida cotidiana ha cambiado el modo de leer, escribir e incluso de interactuar de nuestra sociedad.

La lectura y escritura electrónica han creado códigos propios donde predomina una adaptación al lenguaje informal, desafortunadamente, los estudiantes que son diestros manejadores de este código tienen problemas para modificar su léxico y su gramática en contextos diferentes, como el académico.

El estudiante y su proceso de aprendizaje es inseparable de su contexto histórico, como se ha mencionado anteriormente, la construcción del significado del texto está relacionado con

los conocimientos previos del lector, pero también con las circunstancias en las cuales se sitúa su práctica lectora. Para Vygotsky (Vygotsky1981), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget. Ya que la sociedad es la cuna y el fin del conocimiento, se seguirá el enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de literatura.

México se ubica, respecto a la práctica y al hábito de la lectura, en niveles muy bajos incluso en comparación con países que tienen un nivel de desarrollo similar al nuestro, en términos generales el promedio de libros leídos por año en nuestro país es de 2.9 libros por habitante (CERLALC, 2012), esto sin contar con las personas analfabetas y el fenómeno conocido como analfabetismo funcional.

La alfabetización tradicional se ha enfocado en la enseñanza de los códigos que permiten a los estudiantes leer y escribir, de la forma más básica. Cuando estas habilidades son utilizadas únicamente bajo situaciones excepcionales.

“El analfabetismo funcional es precisamente la condición de decodificar los signos escritos en la forma más básica, utilizando las habilidades para escribir y leer solamente en casos excepcionales, sin extender las posibilidades hacia una actividad constante y profunda...” (Rocco Ortega, 2011, p.21)

Por ello el principal objetivo de este trabajo es lograr una metodología para el diagnóstico de la comprensión lectora en los alumnos de la materia de Literatura en el nivel de bachillerato tomando como caso de estudio el Bachillerato General Enrique Martínez Márquez (BEMM), entender la situación general de la lectura en México, así como de la situación particular en la que se encuentran los estudiantes de esta unidad académica, ayudará a ofrecer una propuesta metodológica, que permita implementar en clase un instrumento y estrategia para mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

En otras palabras formar estudiantes lectores con una mejor capacidad analítica y crítica. Siguiendo la teoría de Daniel Cassany (2006), podemos señalar que lo más importante de la lectura es su comprensión:

“...para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”(p. 21)

Planteamiento del problema

En el sistema educativo nacional, principalmente dentro del programa nacional de bachillerato, hay un énfasis en la práctica de la lectura como parte y complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta práctica tiene un peso significativo en la formación de los jóvenes. Especialistas en el tema como Rodríguez, A. (Rodríguez, A. 2002) sugieren que la lectura es una actividad que tiene un impacto significativo en la adquisición y manejo de información escrita, que a su vez se traduce en una serie de beneficios tanto a nivel académico como a nivel social. Tales como el aumento del capital cultural del educando, la actualización perpetua de los conocimientos en constante transformación y la capacidad de contextualizar distintas

Sin embargo, existe en la actualidad una problemática generalizada dentro del sistema que es el bajo nivel en el proceso de comprensión de la lectura: la actividad de leer, no es únicamente la capacidad de interpretar los signos gramaticales; se necesita comprender lo que se lee, se define la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector. Este proceso requiere de habilidades que permitan determinar el tipo de texto, su intencionalidad, identificar ideas principales y los elementos propios de los diferentes tipos de textos. El desarrollo de la comprensión lectora es determinante para el posterior análisis del texto, es más, se puede decir, la capacidad de análisis sale del texto y puede llegar a ser parte de la interacción del hombre con su entorno.

Evaluaciones como el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la ya cesada Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), y el nuevo Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); se han establecido como indicadores para evaluar los estándares deseados de habilidades y conocimientos. Los resultados obtenidos en cada una de estas pruebas reflejan, que hay problemas de lectura que vienen arrastrando los estudiantes mexicanos desde los niveles de educación primaria y secundaria.

Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Bachillerato General Enrique Martínez Márquez en la ciudad de Puebla, nos ayudara a implementar nuevas estrategias que puedan ayudarlos a un mejor aprovechamiento de la materia de Literatura así como en su desarrollo educativo posterior.

Pese al gran tiempo que se pasa en clases como Taller de lectura y redacción, Español y Literatura, -de más de ciento cincuenta horas en el bachillerato-, esto no ha impedido que se generen deficiencias en el dominio de habilidades elementales de la lengua de los alumnos.

En parte estas deficiencias se han intentado subsanar usando las clases de literatura como una segunda clase de gramática o reduciéndola simplemente a exponer la historiografía de las obras literarias y sus autores, lo que se percibe como una imposición ineludible del profesor.

Según Acacia Paredes Chavaría (Paredes Chavaría, 1995) ignorar el gusto y las necesidades de los alumnos, sumado a la repetición de los contenidos de ciclo escolar a ciclo escolar, evita que reconozcan la materia como algo significativo. Para poder contribuir a la formación integral del alumno y auxiliarle en la configuración de su visión del mundo debemos como docentes lograr articular los contenidos de: lenguaje, estructura, anécdota, relacionarlos con la vida y el contexto del educando para generar aprendizajes significativos.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de literatura del Bachillerato General Estatal Enrique Martínez Márquez?

¿Cuáles son los principales problemas de comprensión que presentan los estudiantes del BEMM en la lectura de textos literarios?

Objetivos

Objetivo general: Diagnosticar el estado de comprensión lectora en la que se encuentran los estudiantes en el tercer año de Bachillerato de la Institución escolar Enrique Martínez Márquez.

Objetivos específicos:

- Identificar los problemas que tienen al relacionarse los estudiantes con los textos literarios.
- Analizar los factores que dificultan la interacción entre el lector y el texto.

Justificación

Se ha planteado la materia de Literatura en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como la culminación de una trayectoria de conocimiento del lenguaje, al seguir la secuencia de desarrollo de las competencias comunicativas. Sin embargo fallas en la adquisición o la implementación de las competencias dificulta la realización de los objetivos en la materia.

Apreciar la literatura como “manifestaciones culturales que trascienden y se universalizan como acervos del humanismo y de la identidad” (SEP, 2011), necesitaría un

acervo cultural que pusiera al estudiante en condiciones de comprender las obras en su valor gramatical, cultural e histórico. Este es un aspecto fundamental de la materia y que normalmente se ve comprometido por la poca vinculación que existe todavía entre las diferentes materias.

La literatura en este sentido podría ser un modo de acceder al capital social y cultural, para los estudiantes de escasos recursos de capital simbólico; ya que al no contar con los conocimientos previos necesarios la materia puede tener un alto índice de desmotivación o verse como algo poco significativo. Si se considera que los estudiantes ven la lectura (en general) como una imposición del maestro y una molestia, no como algo que pueda ser significativo en su vida. Este sentimiento de imposición vuelve al texto ajeno, tanto a sus intereses como a su contexto, incapacitando a los estudiantes para que aporten la información previa necesaria para que construyan su significado particular.

Las dificultades que los estudiantes presentan para obtener información de su contexto generan problemas de inferencia, por lo que muchas veces no logran comprender el texto más allá de las partes descriptivas o generales. Hay un rechazo general a cualquier tipo de lectura impresa, problemas de distracción (incluso con textos cortos), falta de vocabulario, etc. Únicamente dándole importancia al punto de vista del receptor (en este caso el estudiante) y relacionando sus intereses-necesidades con los textos literarios, se logrará desarrollar un punto de vista autónomo y una mejor comprensión de los mismos.

Relacionar las lecturas con temas relevantes y de actualidad, ayuda a que la información no se quede únicamente en el papel, sino que se comparta y se asimile mejor, además de que con los debates se fomenta el respeto y la tolerancia de otras formas de pensamiento y expresión, tal y como lo plantea el plan de estudios 2006 del Bachillerato General Estatal. Además es importante que se tome conciencia de los recursos con los que cuentan nuestros estudiantes, ver si es posible incrementar el acervo de la biblioteca o crear una, no únicamente el archivo físico, actualmente también es muy importante el formato digital.

La falta de dominio en la lectura por parte de los estudiantes es una barrera que les impide acceder a una mejor información y por lo tanto formación, no sólo por el hecho de leer poco sino también de comprender poco. Muchos alumnos carecen de una cultura de la lectura y además no les parece importante acceder a las fuentes de conocimiento de primera mano, no son conscientes de la importancia que puede tener la lectura en su vida futura, ni en el desarrollo de sus estudios.

Dadas las características de las escuelas públicas: el número tan elevado de estudiantes, las diferentes ocupaciones administrativas a las que nos vemos sometidos los

maestros; muchas veces carecemos del tiempo necesario para hacer una planeación clara y concisa de la clase, lo que provoca que se descuide el proceso de aprendizaje.

También es común que perdamos de vista los diferentes niveles de desarrollo académico que tenemos en un solo grupo y las situaciones personales que si bien no son del dominio del maestro, si afectan el desempeño del alumno en el aula. Es importante que nuestro trabajo como docentes sea más que una mera repetición de los contenidos para que el aprendizaje sea trascendente a los muros de la institución escolar.

CAPÍTULO I

1. Marco contextual

La crisis de 1982 y el fracaso del estado paternalista en México llevaron al país a un cambio radical en la administración de las políticas públicas, esta crisis económica marca el fin del pacto social que imperaba y que legitimaba el poder en el país desde la revolución mexicana. A partir de este año se llega a un modelo de desarrollo diferente, el neoliberalismo, con la liberalización del comercio internacional y la globalización como principales características.

En este fenómeno concurren factores ligados a la lógica económica del modelo neoliberal, (que pondera la propiedad de los factores de producción tanto económica como social en agentes privados concentradores), sin embargo, los procesos resultantes fueron moldeados por la actitud de los sujetos que componían la sociedad mexicana y sus interacciones. El desarrollo del sistema educativo mexicano está subordinado a los procesos tanto económicos como políticos, desde donde se sustentó el proyecto de modernización educativa.

Entre las instituciones internacionales más importantes que ayudaron a propiciar el proyecto modernizador en México están: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En el ámbito nacional es el Estado quien se encarga de regular, regir y promover las políticas educativas, las cuales a partir de 1982 están supeditadas al proyecto modernizador.

Las políticas macroeconómicas derivadas del nuevo modelo afectaron principalmente las políticas de financiamiento educativo, supeditando el control de presupuestos a la calidad mediante un proceso de evaluación permanente. Actualmente los sistemas de evaluación son determinantes para la función y ejecución del desarrollo educativo, mediante esta se pretenden identificar las problemáticas, analizarlas y explicarlas mediante la recopilación de información relevante. Los datos arrojados por la evaluación ayudan a sustentar la toma de decisiones a todos los niveles institucionales, aula, municipal, estatal, nacional e internacional.

1.1 Los niveles de lectura en el panorama internacional

El paradigma de la globalización como eje del desarrollo de las naciones ha traído importantes consecuencias a todos los niveles, no se puede negar la inequidad entre los ámbitos público y privado y aún en el ámbito público la diferencia de localizaciones privilegiadas y periféricas, la falta de oportunidades para acceder a la educación, la importancia del acceso a la tecnología, etc., en este contexto la lectura y más aún el desarrollo de la comprensión lectora se vuelve universalmente trascendente.

De cara a este panorama mundial diversos organismos internacionales han intentado mejorar las condiciones de vida de sus países miembros, mediante sugerencias y

financiamiento para diversos proyectos, entre los más importantes destacan la OCDE, UNESCO, el BM y la CEPAL, la educación es uno de los pilares estratégicos para el desarrollo de las naciones y por consiguiente para el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Uno de los principales indicadores estructurales del índice de desarrollo humano es el nivel educativo, por todos los aspectos que determina como la capacidad de investigación, desarrollo tecnológico, capacitación profesional y técnica, etc., de cada uno de los países. La educación estos tiene que corresponder con su contexto y sus necesidades particulares, para conocer la situación en la que estos se encuentran es necesaria una política de evaluación permanente, la cual teóricamente respalda las acciones.

Evaluar la educación y comprometerse a impulsar y fortalecer la educación es responsabilidad de cada gobierno, estos indicadores van a permitir que se haga una reforma política, de acuerdo al análisis que se hace sobre el avance que tiene cada país en cuestión de educación. (OCDE, 2003). Uno de los estudios a nivel internacional para la evaluación de la educación es el programa de Evaluación de Estudiantes PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*), donde se evalúan los conocimientos que se consideran elementales para el desarrollo del ser humano como matemáticas, lectura y ciencias, este estudio coloca a los países en una serie de niveles dependiendo su desempeño.

1.1.1 PISA

La prueba PISA es uno de los estándares con mayor reconocimiento internacional, realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la cual es miembro México desde el año de 1994, esta prueba tiene como objetivos lograr una educación profesionalizante que posibilite una sólida expansión económica y del empleo, aumentar el nivel de vida de las países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo al desarrollo de la economía mundial (OCDE, 2003).

En un mundo donde el conocimiento y la información es cambiante e inmediata, el medir a los estudiantes por su grado de conocimiento en una materia ha perdido viabilidad, actualmente es deseable que los estudiantes más que conocimientos adquieran habilidades, según el paradigma en boga de la educación por competencias, entendidas como la capacidad que tienen los educandos de aplicar lo que han aprendido y aplicarlo en contextos no familiares, tanto dentro como fuera de la escuela.

El reto de la educación en el mundo es preparar a los jóvenes para enfrentar la vida en la sociedad actual, la lectura como lo plantea la OCDE y por nuestra experiencia académica es una habilidad fundamental que permite continuar el aprendizaje tanto en un ámbito académico como fuera de él; además de que nos ayuda a asumir formas de pensar y ser en

la sociedad, en función de un ejercicio autorreflexivo que permita al educando situarse como sujeto social.

Los parámetros para la evaluación, en el caso particular de la evaluación de la comprensión lectora, se dan a todos los niveles, internacional, nacional, estatal y a nivel del aula. En el caso del panorama internacional, el programa PISA define la competencia lectora como:

“...La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad.” (OECD, 2013a).

Los últimos resultados que se tienen de la prueba son del año 2012, la población en la que se enfoca PISA son los estudiantes que se ubican en el rango de edad de 15 años tres meses a 16 años dos meses (INEE, 2012); los cuales deben estar inscritos en una institución educativa a partir del primer año de secundaria (UNESCO, 2006), esto es contar con una trayectoria académica.

La tabla 1 muestra las descripciones de los elementos que los estudiantes deben ser capaces de realizar para ubicarse en cualquiera de los diferentes niveles de desempeño de la competencia lectora.

Tabla 1: RANGOS Y NIVELES DE UBICACIÓN

Nivel / puntaje	Porcentaje	Tareas
6 Más de 698.32	OCDE: 1.1 AL: 0.0 México: 0.0	• Los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos. • Pueden integrar información de más de un texto. • Manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar. • Reflexionan proponiendo hipótesis o evalúan críticamente textos complejos o con una temática inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y empleando conocimientos complejos externos al texto. • Capacidad de análisis preciso para saber distinguir lo que no es claramente visible en un texto.
5 De 698.31 a 625.61	OCDE: 7.3 AL: 0.5 México: 0.4	• Los estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidente, e infieren qué información es relevante en un texto. • Reflexión para poder evaluar críticamente o elaborar una hipótesis a partir de un conocimiento especializado. • Comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual. • El estudiante maneja conceptos contrarios a sus expectativas.

4 De 625.60 a 552.89	OCDE: 21.0 AL: 4.7 México: 4.5	• Son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. • Interpretan el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. • Los estudiantes comprenden y emplean clasificaciones en contextos inusuales. • Usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente un texto. Demostrar una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual.
3 De 552.88 a 480.18	OCDE: 29.1 AL: 17.5 México: 19.6	• Habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. • Identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. • Las tareas de reflexión en este nivel demandan que el estudiante sea capaz de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar o cotidiano. En otras tareas no es necesario que los estudiantes lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano
2 De 480.17 a 407.47	OCDE: 23.5 AL: 31.1 México: 34.5	• Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. • Pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. • También pueden comparar o contrastar con base en una sola característica del texto. • Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector haga comparaciones o establezca relaciones entre un texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales.
1a De 407.46 a 334.75	OCDE: 12.3 AL: 27.5 México: 27.5	• En este nivel los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita. • Pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. • El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.

1b De 334.74 a 262.04	OCDE: 4.4 AL: 13.8 México: 11.0	• Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple. Generalmente los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos • En cuanto a la capacidad de interpretación, estos estudiantes pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.
-----------------------------	---------------------------------------	--

Tabla 1 RANGOS Y NIVELES DE UBICACIÓN

Fuente: INEE, informe PISA 2012. La información fue retomada del original y modificada para los fines de esta tesis.

Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo del nivel 1b son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que busca medir PISA, sin embargo, esto no significa que sean analfabetos. De hecho todos los estudiantes evaluados poseen la habilidad de leer, entendida como la capacidad de decodificar un texto escrito, sin embargo comprender el significado de las palabras no es suficiente, estos estudiantes no son capaces de utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades.

Como puede observarse la mayor parte de los estudiantes mexicanos se encuentran en los tres niveles más bajos en el estándar de comprensión lectora de PISA. El parámetro de la OCDE, aplicado en la prueba PISA, es el de literacidad considerando este nivel de lectura como el adecuado para los estudiantes que se encuentran en la transición del nivel secundaria al medio superior, bajo estos estándares, los resultados generales de México en el informe PISA 2012 (OCDE, 2012) son:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico, representado con el nivel 2 de la tabla, en el cual se encuentra el 18% de los demás estudiantes evaluados por la OCDE.
- Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos, esto es los niveles 5 y 6, en los cuales, el promedio general de la OCDE es 8%.
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale a poco menos de dos años de escolaridad.

Estos estudiantes corren el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino también de no poder beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien es cierto que este estudio no se centra en la educación secundaria, tenemos que conocer el contexto con el que trabajamos ya que

los estudiantes evaluados son los que actualmente están cursando el tercer grado de bachillerato.

1.1.2 La asimilación de los panoramas internacionales en los planes y programas nacionales

Desde el sexenio de 1994 y como se ha mencionado anteriormente la búsqueda de la calidad educativa fue un tema cada vez más importante en la agenda política de México, ya desde entonces se establecía un paralelismo entre la calidad y el rendimiento escolar de las instituciones y de los alumnos, sin embargo, la desigualdad de la situación de partida de los educandos, se vuelve un factor preocupante cuando ésta impide el avance educativo de los alumnos. En el sexenio de presidente Zedillo la política educativa nacional subrayó la necesidad de consolidar un sistema de educación media superior que hiciera posible mejores indicadores de calidad, pertinencia y equidad. Es entonces cuando el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) creó y comenzó a aplicar el examen único para el ingreso a la educación media superior (Exani-I), (COLMEX, 2012)

El Exani-I tiene un objetivo, diagnóstico y selección, aplicado desde 1995 está enfocado a la planeación, regula el ingreso a la Educación Media Superior (EMS), pues el número de rechazados de las principales instituciones iba en aumento, con esta prueba se intenta orientar a los jóvenes hacia los distintos subsistemas y modalidades de la EMS, de acuerdo con las calificaciones que obtienen en él y sus preferencias personales.

El análisis de los datos obtenidos de este examen, muestra resultados sociales muy interesantes, el contexto sociocultural del estudiante y su familia es el componente que se asocia con más peso al desempeño escolar, seguido por los factores que conforman la escuela y los aspectos personales relativos al estudiante. Según los análisis de Tirado, (Tirado, 2004) que de modo general indican que el aprovechamiento estudiantil en escuelas públicas y privadas de zonas urbanas semejantes no presentan diferencias significativas, sin embargo si existe un marcado contraste entre estas y zonas urbanas con alto grado de marginación y zonas rurales (bajo desempeño).

No se puede pasar por alto que en México el patrimonio sociocultural está estrechamente ligado al nivel socioeconómico, por lo que, se muestra que a menor ingreso familiar menor es el promedio de aciertos obtenidos (Villa, 2007), en otras palabras el otorgamiento de subsidios o prebendas a instituciones y alumnos con resultados positivos en la aplicación del Exani-I tiene una tendencia a favorecer a jóvenes de los grupos sociales con más recursos económicos, de lo que podemos concluir que ayuda a seguir incrementado la brecha educativa en el país.

Al momento de entrar en el panorama internacional con la apertura de los mercados y los tratados de libre comercio, México se ha postulado como un país competitivo a todos los niveles, esto implica como ya hemos visto, cumplir con los estándares internacionales de calidad, funcionalidad, movilidad y a su vez tener la mano de obra lo suficientemente calificada para realizar los trabajos de las compañías internacionales.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se asientan las bases para la planeación y las políticas de desarrollo en México, el plan actual (2013-2018) establece en su eje tres las directrices en materia de educación. Como miembros de distintas organizaciones mundiales nuestro país ha hecho una proyección de logros a alcanzar siguiendo diversos ejemplos internacionales, los cuales han seleccionado la educación como uno de los pilares para el desarrollo social y económico de los países.

El PND plantea un proyecto de educación de calidad basada en la evaluación, el fortalecimiento docente y la transición de la sociedad mexicana hacia una sociedad del conocimiento. Los beneficios de una apropiación social del conocimiento serían el incremento en la calidad de vida y crecimiento económico, ayudado con la articulación entre niveles educativos y la vinculación entre investigación, desarrollo tecnológico y sector productivo.

La abundancia de información a la que tiene acceso una parte importante de la sociedad, principalmente a través de internet, requiere que los ciudadanos tengan estrategias y habilidades con las que puedan manejar y discriminar esa información de manera eficaz, por tanto, se necesita un desarrollo de la comprensión lectora en México para poder alcanzar las metas establecidas desde el PND.

1.2 Marco Curricular Común y la integración de México en un modelo de educación global.

La función social de la educación a principios de este siglo expuso la necesidad de ampliar la cobertura educativa a nivel mundial para la reproducción de los modos de producción social en todos los niveles escolares, parte de esto se tradujo a una diversificación de los sistemas educativos otorgando una centralidad antes inexistente a la capacitación para el trabajo y la obtención de mano de obra calificada y la reiteración en el discurso de diferentes organismos internacionales, principalmente los rectores de las políticas económicas a nivel mundial, de la importancia de este tipo de acciones. Siguiendo la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI “las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales” (UNESCO, 1998).

El uso de las competencias se ha extendido a un gran número de países, principalmente de los llamados “desarrollados” en todos los niveles educativos, para propiciar

la movilidad y la interacción académica a nivel mundial. Aunque no es fácil aceptar una concepción del término competencia podemos identificar tres elementos: dominio de una información específica, mediante los procesos de información se generan habilidades, la información más las habilidades deben ser puestas en una situación inédita. La competencia se entiende entonces como la combinación de estos tres aspectos en una situación real.

Las competencias se han usado como principio organizador y regente del curriculum en el llamado enfoque por competencias, construyendo un perfil de egreso definido en todas las modalidades de la Educación Media Superior, en el cual el educando al egresar será habilitado para resolver cierto tipo de situaciones de manera eficaz en su vida posterior al nivel educativo concluido, esto significa que serán competentes en ámbitos tanto personales, como laborales y de adquisición de conocimientos. En este sentido no podemos perder de vista que los egresados de la EMS son individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

Tampoco se puede perder de vista el determinante papel que juega el ámbito económico, el enfoque por competencias tiene un innegable sentido mercantil, en su relación con el hecho de ser competentes laboralmente, cosa que será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo, y minimizando en la medida de lo posible la capacidad crítica de los sujetos. Tanto en el PND como en el Plan Estatal de Desarrollo, la competitividad económica de sus respectivos ámbitos depende en sustancialmente del adecuado desarrollo de este nivel educativo.

Estos planes rectores entienden el desarrollo como el incremento de la cobertura y la calidad en la EMS, y expresan que ambos objetivos constituyen un pilar fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México, que está vigente desde 2008, se propuso la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) esta reforma gira en torno a cuatro ejes:

- Implantación de un marco curricular común (MCC) basado en competencias, esto siguiendo el ejemplo de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, integrará los programas de las distintas formas de la educación media superior. Las competencias son una serie de características: habilidades, conocimientos y actitudes.
- La definición y regulación de las distintas modalidades de los bachilleratos se da con el objetivo de asegurar que los egresados cumplan con ciertos estándares en cuanto al dominio de las competencias del MCC, logrando que todas las modalidades de la EMS tengan una finalidad compartida y una misma identidad.

- La implementación de mecanismos de gestión que permitan la universalidad del bachillerato, mediante estándares y procesos comunes, contribuyan al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Hay seis mecanismos principales para lograr esto.
 - Formar y actualizar la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS, según el perfil del docente definido por las competencias.
 - General espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
 - Definir estándares mínimos aplicables a todas las instituciones en cuanto a instalaciones y equipamiento.
 - Profesionalización de los componentes de la acción educativa, administrativa, docente e infraestructura.
 - Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas, esto es la movilidad educativa.
 - Implementar un proceso de evaluación integral.
- Se crea el Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008), certificación nacional que evidencia la integración de los diversos sistemas, además de ser un modelo de certificación nacional.

Con la entrada de las competencias al MCC y la influencia del proyecto de innovación educativa y social Tuning México se ha creado un complejo sistema de evaluación y de constatación de resultados en todos los niveles educativos, en 2012 fue el turno de la educación media superior, con la RIEMS, en la cual se consolidan los programas internacionales de evaluación y de competencias de manera normativa en nuestro país con los acuerdos 442, 444, 445, 447, 449 y 480, 486 y 488.

1.2.1 Los niveles de lectura en México

Las políticas públicas emanadas del ideario de la revolución mexicana a lo largo del siglo XX estaban encaminadas al incremento de la alfabetización en nuestro país, logrando grandes avances en la cobertura de esta importante habilidad para la vida. México pasó de tener una mayoría de población analfabeta a poco más del 6.9% según el censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). En ese mismo lapso también se elevaron los niveles de escolaridad, se desarrollaron y diversificaron los usos y soportes de la palabra escrita de manera cada vez más acelerada.

En las últimas décadas la palabra escrita ha ido diversificando sus espacios, principalmente con el avance de la tecnología y que cada vez más personas pueden tener acceso a ella, la información de fácil acceso (principalmente en internet), han ganado terreno frente a la comunicación en papel impreso como medio para comunicarse, entretenerse, encontrar información, estudiar, investigar y participar en la vida política entre muchos otros aspectos de nuestro desarrollo individual y social.

En este contexto de la masificación de la lectura electrónica encontramos otro tipo de problemas, no existe un único modelo para “ser lector”, actualmente existe una diversidad de fuentes y de acceso a la palabra escrita, consideramos principalmente dos soportes: impresos en papel (libros, periódicos, revistas e historietas) y digitales (en pantalla fija y móvil); considerando la incidencia que tienen las nuevas tecnologías en la producción, lectura y circulación de textos escritos.

Los niveles más altos de lectura de libros según la Encuesta nacional de lectura (CONACULTA, 2006) se dan entre los jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%. Con 4 057 personas entrevistadas de 12 años en adelante en 29 estados. Otro de los indicadores que afecta los patrones de lectura es la escolaridad, las diferencias que se asocian a ésta son las más pronunciadas y los niveles de lectura crecen, conforme

ésta aumenta, de 20% entre la población sin escolaridad hasta 76.6% entre quienes tienen educación universitaria (2006).

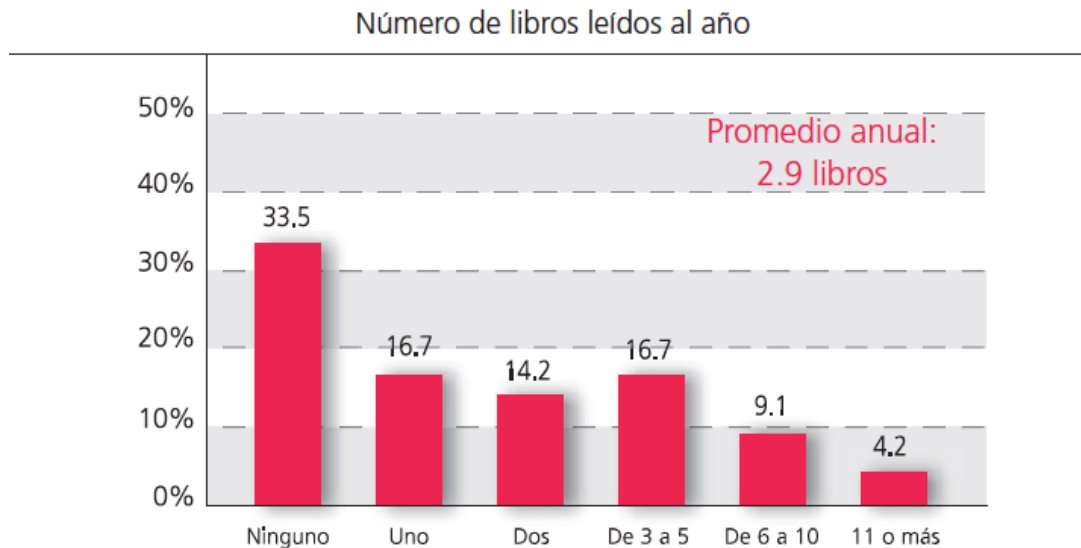
Tabla 2: NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS POR LOS MEXICANOS

		Total de casos	¿Usted lee libros?				Total
			Sí	No			
				¿Ha leído libros en algún momento de su vida?			
				Sí	No	NS/NC	
Nacional		4 057	56.4	30.4	12.7	0.5	100.0
Sexo	Hombre	1 615	56.7	31.3	11.1	0.9	100.0
	Mujer	2 442	56.1	29.7	14.0	0.2	100.0
Edad	12-17 años	679	66.6	26.8	6.4	0.2	100.0
	18-22 años	520	69.7	21.2	8.2	0.9	100.0
	23-30 años	803	52.6	33.9	13.2	0.3	100.0
	31-45 años	1 052	54.8	36.1	9.1	0.0	100.0
	46-55 años	459	52.8	26.1	20.8	0.3	100.0
	56 años o más	544	41.0	32.1	25.2	1.7	100.0
Escolaridad	Ninguna	153	20.0	31.1	44.0	4.9	100.0
	Primaria	1 115	43.8	33.5	22.4	0.4	100.0
	Secundaria	1 360	55.7	34.2	10.0	0.1	100.0
	Bachillerato	780	60.5	30.0	9.5	0.0	100.0
	Universidad o más	583	76.6	20.5	1.9	1.0	100.0
Nivel socioeconómico	Muy bajo	658	37.0	41.1	20.4	1.4	100.0
	Bajo	1 328	48.9	33.1	17.7	0.3	100.0
	Medio bajo	1 278	57.1	31.8	11.0	0.1	100.0
	Medio	556	79.2	16.7	4.1	0.0	100.0
	Medio alto/Alto	231	75.9	20.2	1.4	2.5	100.0

Tabla 2 NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS POR LOS MEXICANOS

México se ubica, respecto a la práctica y al hábito de la lectura, en niveles muy bajos incluso en comparación con países que tienen un nivel de desarrollo similar al nuestro, en términos generales el promedio de libros leídos por año en nuestro país es de 2.9 libros por habitante (CERLALC, 2012). Este dato está corroborado por la Encuesta nacional de lectura donde encontramos que de los libros leídos al año, cerca de dos terceras partes de los entrevistados (60.9%) respondió que había leído uno o más libros en el año, en tanto que cerca de la tercera parte (33.5%) respondió no haber leído ninguno. Alrededor de una tercera parte de los entrevistados (30.0%) declaró haber leído tres o más libros, en tanto que un porcentaje similar (30.9%) leyó entre uno y dos libros.

Grafico 1



Datos tomado de la Encuesta Nacional de Lectura 2006, CONACULTA

Grafico 1 Número de Libros leídos al año.

Es importante mencionar que la encuesta no indaga en los diferentes niveles de la comprensión lectora de los entrevistados, no es lo mismo leer un texto que comprender un texto, pese a que en México el número de personas que saben leer y escribir se ha incrementado considerablemente, no podemos ignorar el fenómeno conocido como analfabetismo funcional, siguiendo a Rocco Ortega el analfabetismo funcional se define como:

“...la condición de decodificar los signos escritos en la forma más básica, utilizando las habilidades para escribir y leer solamente en casos excepcionales, sin extender las posibilidades hacia una actividad constante y profunda.” (Rocco Ortega, 2011, p.21).

La alfabetización tradicional se ha enfocado en la enseñanza de los códigos que permiten a los estudiantes leer y escribir, de la forma más básica. En el caso particular de la educación en nuestro país existen varias pruebas que se aplican a los estudiantes del nivel medio superior, muchas de ellas sólo con carácter diagnóstico como la extinta prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) o actualmente el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), sin embargo, existen otras evaluaciones que sí tienen consecuencias en los estudiantes, los exámenes de admisión, como se vio en el apartado anterior pueden ser determinantes para el futuro de los alumnos.

La evaluación internacional PISA, el EGREMS y el Exani-II, comparten con ENLACE Media Superior su carácter diagnóstico de origen; sin embargo, la primera prueba se administra únicamente a una muestra representativa de la población, mientras que las otras dos se aplican de acuerdo con las solicitudes de las instituciones. En contraste con ello, la aplicación de ENLACE en la educación Media Superior se caracteriza por ser censal ya que

se aplica casi al 100% de la población objetivo nacional una vez al año. Cabe destacar que este carácter-origen-diagnóstico se transformó en muy corto tiempo en posicionamientos que suponían calidad a manera de “ranking” competitivo, con lo que de facto perdieron mucha de su pertinencia.

En 2007 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) comenzó el desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior (SNEEMS), en cumplimiento del Programa Sectorial de Educación 2007-2012. El objetivo de dicho sistema, en concordancia con las políticas internacionales persigue dos objetivos generales: 1) proporcionar elementos para mejorar la calidad de la educación media superior (EMS), y 2) proporcionar elementos para rendir cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento del nivel educativo.

Sin embargo, dentro de la evaluación integral de la calidad en la EMS quedan retos por atender como la falta de definición sobre cómo se deben complementar los diferentes instrumentos de evaluación, así como el uso adecuado de la información estadística generada para el diseño de políticas educativas.

1.2.2 Prueba ENLACE

En 2006 se crea la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en 2008 se aplica por primera vez en nivel medio superior, para medir el impacto de la educación de los alumnos de tercer año, esto es determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar a situaciones del mundo real los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la educación media superior.

Hasta el año 2008 debido a la diversidad de subsistemas que hay en la educación media superior, la elaboración del instrumento se centra en dos ejes generales que se ven a lo largo de todo el curriculum escolar y que son parte fundamental en la educación: Habilidad Lectora y Habilidad Matemática. En 2011 la evaluación sufrió algunas modificaciones en respuesta a la solicitud de la SEMS de dar seguimiento a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que centra sus esfuerzos en promover un perfil de egreso definido en términos de competencias.

La prueba cambió entonces a los campos disciplinares de Comunicación y Matemáticas. Uno de los factores evaluados en la evaluación integral de la calidad de la EMS son los alumnos, con los resultados de estas evaluaciones se pretendió reorientar la acción pedagógica y se integraron programas de nivelación académica (SEP, 2007). Con el desarrollo de la prueba ENLACE se intentaba generar información para cada estudiante acerca de su

capacidad de respuesta ante exigencias de la vida cotidiana, de tal modo que se generarían propuestas para contribuir a la mejora del sistema educativo.

La prueba enlace se aplica cada año a los alumnos de la modalidad escolarizada y su propósito es: Generar información, para cada alumno, acerca de su nivel de desempeño en dos habilidades básicas así como información útil para la institución, los profesores y los padres de familia.

La prueba fue diseñada por Comités Académicos de Diseño, conformados por grupos de expertos en la enseñanza y desarrollo de la Habilidad Lectora y Matemática, el marco teórico de la prueba está inspirado en la evaluación de PISA y en los materiales disponibles de la encuesta ALL (International Adult Literacy Survey), los procedimientos del Instituto Cito de Alemania (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, conocido en inglés como Central Institute for Test Development) y algunas aproximaciones a la evaluación de habilidades que han resultado exitosas en el contexto latinoamericano (SIMCE y TIMSS), (Manual Técnico ENLACE, 2012).

Para esta prueba la habilidad lectora está definida como: “La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el fin de alcanzar sus propias metas, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.” (ENLACE, 2012). Se entiende entonces esta habilidad como una herramienta fundamental en el ámbito académico, no únicamente como base del aprendizaje, sino también para el desarrollo social y personal.

En la prueba se encuentran cuatro tipos de textos: apelativo, argumentativo, expositivo y narrativo. Los cuales representan las funciones más importantes de la lengua y están presentes en el curriculum de las materias de Español, Taller de lectura y redacción, así como de Literatura.

La prueba lleva la habilidad lectora más allá de la simple interpretación de los signos lingüísticos, en ésta se concibe la lectura como una actividad multidimensional, por lo tanto, se espera que los estudiantes demuestren capacidad para sustraer información, hacer interpretaciones, inferencias y reflexionar sobre su contenido y su forma.

Se plantean cinco procesos cognitivos en la evaluación, los cuales han sido definidos como los procedimientos cognitivos mínimos que un sustentante con buena comprensión lectora debe tener para poder utilizar de manera adecuada los textos. Cada uno de estos cinco procesos tiene tres niveles de desarrollo, que se describen a continuación con datos tomados de Ceneval, (2012).

1. Extracción de información. Implica buscar, localizar y seleccionar la información específica de una o más oraciones, o de distintos párrafos de un texto. Se basa en el propio texto y en la información explícita que contiene.

- Nivel 1. Localizar un elemento (tópico, concepto, episodio, participante) que se encuentre en el texto de manera explícita. Será muy evidente o notorio para el lector, y se puede encontrar en cualquier parte del texto.
- Nivel 2. Localizar dos elementos relacionados (tópico, concepto, episodio, participante) que se encuentren a lo largo del texto de manera explícita. Estos elementos se encuentran en cualquier parte del texto o párrafo y carecen de marcadores.
- Nivel 3. Localizar tres o más elementos relacionados. El elemento objetivo y sus distractores se ubican a lo largo del texto.

2. Desarrollo de la comprensión. Está relacionado con la capacidad del lector para identificar de qué fenómeno o tema trata el texto y qué se dice de él.

- Nivel 1. Identificar el tema central de un párrafo; el tema no es explícito, implica una inferencia local.
- Nivel 2. Integrar diferentes partes de un texto para identificar la idea central; comprender una relación (problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste, premisa-conclusión, ejemplificación, descripción, negación, etcétera).
- Nivel 3. Localizar tres o más elementos relacionados. El elemento objetivo y sus distractores se encuentran a lo largo del texto.

3. Desarrollo de la interpretación. Implica atribuir significado y sentido a palabras, oraciones, conceptos, proposiciones al texto completo, de acuerdo con sus contenidos y propósitos.

- Nivel 1. Interpretar el significado de una palabra o frase corta con base en la situación descrita.
- Nivel 2. Inferir relaciones entre los párrafos (problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste, premisa-conclusión, emociones, etcétera). Se evalúan analogías.
- Nivel 3. Vincular las múltiples interpretaciones e inferencias.

4. Reflexión y evaluación del contenido. Tiene que ver con la valoración de las proposiciones que contiene un texto, para contrastarlas con los conocimientos previos y relacionar su información con otras fuentes de conocimiento, las cuales pueden proceder de textos facilitados en la prueba o de ideas explicitadas en la pregunta.

- Nivel 1. Identificar la postura del autor de manera global.

- Nivel 2. Identificar información que apoye el punto de vista del autor (un hecho, un dato, un contexto) y contrastar sus argumentos.
- Nivel 3. Identificar los contraargumentos que se incluyen en el texto o establecer una comparación con un fragmento del mismo y un refrán o analogía.

5. Reflexión y evaluación de la forma. Consiste en identificar el grado de correspondencia entre el contenido y la estructura del texto y evaluar su pertinencia, así como valorar qué tan adecuada es la forma en que se escribió el texto al contenido que se presenta.

- Nivel 1. Determinar si los recursos gráficos (cursivas, viñetas, subtítulos, etcétera) utilizados por el autor son adecuados y contribuyen a hacer una mejor interpretación del texto en el entorno local.
- Nivel 2. Identificar si la estructura del texto es adecuada al contenido que se presenta. Establecer por qué se utilizan recursos gráficos en dos o más párrafos.
- Nivel 3. Identificar si la organización, expresiones y recursos que el autor utiliza son adecuados al tipo de texto que se presenta y a su destinatario.

En 2008 se tomó la controvertida decisión de utilizar la prueba como criterio relevante en la determinación de los estímulos al desempeño de los profesores y para orientar los programas de actualización docente como puede constatarse en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el acuerdo se definió el objetivo de llevar a cabo una “evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo” (punto 10 de la ACE).

En 2001 a través del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (31 de mayo de 2011), gobierno y sindicato convinieron en que los resultados del enlace implicarían 50% de los puntos a asignar en el proceso de evaluación de los docentes. Finalmente el examen se enfrentó a diversos problemas de evaluación de resultados, según la estadística oficial de la prueba, entre 2006 y 2012, los niños de primaria, de tercero a sexto grados, habían avanzado de un promedio de 17.6% calificados en los niveles de bueno y excelente, a 44.3% en el mismo rango, este avance significaba una diferencia de más de 26 puntos, o un avance de más de 150%.

Este avance radical en la prueba contrastaba con los resultados de la prueba aplicada por la OCDE, incluso Rafael Ochoa Guzmán secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 2010 “...advirtió el riesgo de que la prueba se pueda pervertir y solo se enseñe a pasar el examen en las escuelas.” (El Universal, 15 de abril de 2010, nota de Nurit Martínez).

Tabla 3: AVANCES LOGRADOS EN LA PRUEBA PLANEA

	2006	2012	Diferencia	Avance		2006	2012	Diferencia	Avance
Ags	19.0	36.7	17.7	93.2	Mor	19.9	46.5	26.6	133.7
BCN	16.6	38.0	21.4	128.9	Nay	17.8	31.2	23.4	131.5
BCS	19.0	39.5	20.5	107.9	NLE	23.1	46.4	23.3	100.9
Cam	16.3	54.2	37.9	232.5	Oax	5.0	14.0	9.0	180.0
Coa	21.3	40.5	19.2	90.1	Pue	17.1	46.9	29.8	174.3
Col	16.3	41.1	24.8	152.1	Que	17.0	35.3	18.3	107.6
Chp	15.6	51.0	35.4	226.9	Roo	16.0	43.3	27.3	170.6
Chh	18.5	48.3	29.8	161.1	SLP	15.4	34.7	19.3	125.3
DF	21.8	47.3	25.5	117.0	Sin	22.4	49.2	26.8	119.6
Dur	18.8	47.8	29.0	154.3	Son	20.5	57.4	36.9	180.0
Gua	19.3	44.5	25.2	130.6	Tab	12.6	49.6	37.0	293.7
Gro	12.0	45.7	33.7	280.8	Tam	18.0	38.3	20.3	112.8
Hid	14.2	45.3	31.1	219.0	Tla	19.6	51.3	31.7	161.7
Jal	22.8	42.7	19.9	87.3	Ver	15.3	41.8	26.5	173.2
Mex	14.4	42.2	27.8	193.1	Yuc	12.9	39.9	27.0	209.3
Mic	19.6	48.6	29.0	148.0	Zac	19.0	52.1	33.1	174.2
Nal	17.6	44.3	26.7	151.0					

Tabla 3 AVANCES LOGRADOS EN LA PRUEBA PLANEA

No obstante los problemas y la creciente crítica a la prueba, ésta cobró presencia en el sexenio 2006-2012 y la Secretaría de Educación Pública mantuvo su aplicación, incluso en el sexenio actual el entonces titular de la SEP Emilio Chuayffet, defendía su aplicación al tiempo que invalidaba las evidencias sobre la venta de pruebas enlace a los maestros (La Jornada, 5 de junio de 2013, nota de Karina Avilés).

Sin embargo en julio de 2013 el mismo titular de la dependencia dio a conocer la decisión de que, a la luz de los controvertidos resultados de la evaluación, se suspendería indefinidamente la aplicación de la prueba, aunque aclaró que se mantendría en el nivel medio superior. La decisión de no aplicar la prueba significó dejar la responsabilidad al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a quien además de otorgarle autonomía, se le designó el diseño e implementación de una nueva generación de pruebas sobre el logro escolar de los alumnos de educación básica, principalmente la evaluación debía dejar de estar relaciona con aspectos laborales o de financiamiento.

1.2.3. Nuevo panorama de la evaluación, la prueba PLANEA

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su primer comunicado de prensa para el 2015, informó la creación de una nueva generación de evaluaciones del aprendizaje, de las cuales toma la responsabilidad por el diseño y operación del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea). Estas pruebas se aplicarán a los alumnos de tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de bachillerato.

La prueba intenta generar una coordinación entre el INEE, la SEP y las autoridades educativas locales, en función de conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria, en este sentido se generan niveles de eficiencia para cada nivel escolar. Como todas las evaluaciones, PLANEA intenta ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en las instituciones escolares.

El INEE se encargará de hacer públicos los resultados, así el análisis de estos para informar a la sociedad sobre el estado de la educación en el país, en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes. Como se ha ido mencionando a lo largo de este trabajo la información que emana de las evaluaciones idealmente es utilizada para el monitoreo, la planeación (toma de decisiones), programación y operación del sistema educativo.

PLANEA es un programa a largo plazo que inicia a partir del ciclo escolar 2014-2015, inicialmente evalúa las competencias de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, así como de habilidades relacionadas con la convivencia escolar, aunque se pretenden incorporar al esquema de evaluación otras áreas de aprendizaje como Ciencias y Formación Ciudadana. El programa se revisará en el ciclo 2018-2019, para realizar los cambios que se consideren pertinentes.

Las características de la prueba son: objetiva y estandarizada, alineada al Marco Curricular Común (MCC), en particular a los campos disciplinares asociados con las competencias de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Está conformada por 110 reactivos de opción múltiple, 50 que evalúan Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y 60 de Matemáticas.

A raíz de los problemas que acontecieron con la prueba ENLACE, el nuevo programa de evaluación no tendrá criterio para derivar conclusiones al respecto del desempeño de las escuelas o los docentes, los resultados de la misma se plantea que no deben tener consecuencias académicas o de otro tipo para los estudiantes, sus escuelas o los docentes, dado que se asume a sí misma como una prueba diagnóstica.

Se retoman de ENLACE los contenidos y estructura de la prueba, pero cambia la escala de calificación, conserva a su vez la información de los cuestionarios de contexto que se aplican a la muestra nacional, además de la incorporación de la evaluación de habilidades no cognitivas relacionadas con la convivencia escolar.

La primera aplicación de PLANEA a nivel medio superior se realizó durante el periodo del 18 al 20 de marzo del 2015, a continuación se exponen las tablas de resultados del Bachillerato Prof. Enrique Martínez Márquez de ambas pruebas (PLANEA y ENLACE), de 2014 y 2015. Cabe resaltar que en la prueba PLANEA en el ámbito de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora), se incluyen en la prueba cuatro tipos de textos para evaluar los siguientes procesos: extracción, interpretación y reflexión.

TABLA 4: RESULTADOS PRUEBA ENLACE

Año	NSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
2012	10.7%	44.3%	42.9%	2.1%
2013	3.8%	23.7%	64.1%	8.4%
2014	7.3%	39.3%	50.7%	2.7%

Datos tomados de la prueba ENLACE, 2014.

Tabla 4 RESULTADOS PRUEBA ENLACE

Tabla 5: RESULTADOS PRUEBA PLANEA 2015

	Año	I	II	III	IV
Escuela	2015	38.5	20.8	26.6	14.1
Entidad	2015	24.4	22.8	33.6	19.2
Nacional	2015	41.5	21.7	25.2	11.6

Tabla 5 RESULTADOS PRUEBA PLANEA 2015

Datos tomados de la prueba PLANEA 2015

Como se puede ver en los resultados de ambas pruebas el nivel insuficiente se eleva a un preocupante 38.5%, para el 2015 en comparación al 7.3% obtenido en la prueba de 2014; sin embargo el nivel excelente también sufre un drástico incremento al pasar de 2.7% a 14.1%. En general los datos son completamente dispares, la heterogeneidad de esta información, hace patente la pertinencia de esta investigación, ya que los docentes deben conocer los elementos en los que sus alumnos están más o menos capacitados para poder generar planes de clase capaces de proveer las competencias necesarias en ellos.

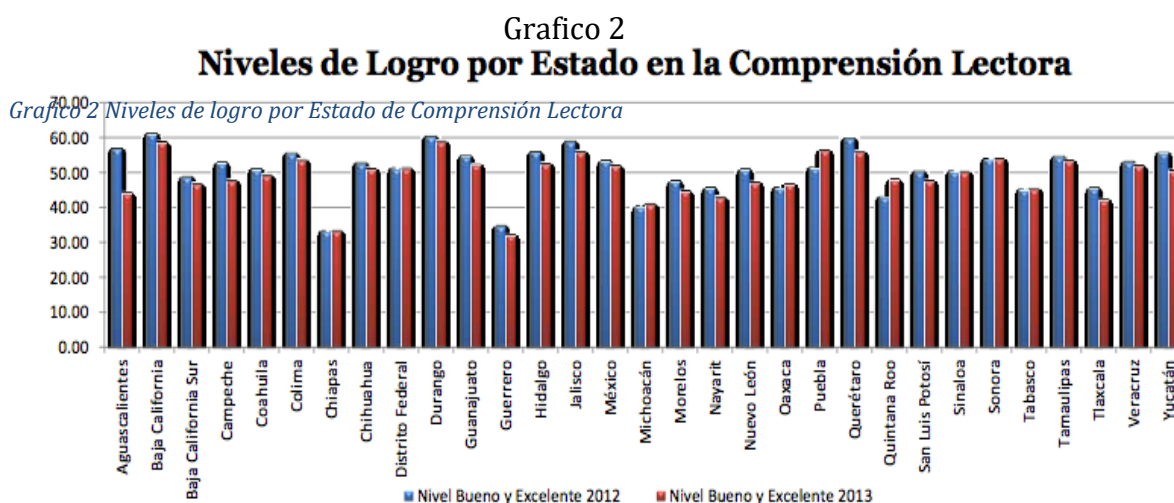
1.3 Los niveles de comprensión lectora en Puebla.

El Plan Estatal de Desarrollo (PED), en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) en su programa de igualdad de oportunidades para todos, enuncia cuatro diferentes ejes:

1. Desarrollar las competencias de las y los niños, jóvenes y adultos mediante una educación pertinente, incluyente, equitativa y de calidad.
2. Promover la cultura de la salud mediante el impulso de la activación física y el deporte en las y los poblanos.
3. Impulsar programas de liderazgo, actividad emprendedora y participación ciudadana en las y los jóvenes poblanos.
4. Fomentar el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y la innovación.

Como expresa el primer numeral, se considera a la educación como uno de los factores más importantes para la movilidad social e igualdad de oportunidades, en el caso específico de Puebla uno de los principales objetivos es elevar el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, que al momento es equivalente a 8 grados escolares, inferior a la media nacional de 8.6 (Plan Estatal de Desarrollo, 2011).

Es importante recalcar que para evaluar el nivel educativo en Puebla se toma en cuenta primordialmente los resultados de la prueba ENLACE, que nuevamente presenta resultados dispares con un avance de 174% entre los años muestra, como se muestra en el gráfico 2.



En 2014 a nivel nacional, Puebla logró el cuarto y tercer lugar de rendimiento en la prueba en sus dos áreas: Matemáticas y Comunicación, respectivamente, según informó el titular de la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEP), Jorge Benito Cruz Bermúdez (El Sol de

Puebla, 8 de agosto por Julieta Cerezo). De 2010 a 2014 la entidad subió 20 posiciones en ambos rubros, ya que en Comunicación ocupaba el lugar 23 y en Matemáticas la posición 24.

En base a los resultado de la prueba ENLACE Puebla ha justificado avances en la educación, principalmente en el área de las ciencias exactas, ya que el estado pasó de un séptimo lugar nacional el año anterior al cuarto sitio en el actual. Otro de los datos relevantes es que hubo una baja en "bueno" y "excelente" de los resultados en Comunicación/Comprensión Lectora, aunque esta baja fue generalizada en todo el país.

1.3.1 El Bachillerato General del Estado de Puebla

La Ley General de Educación, en su artículo 37, establece que la Educación Media Superior (EMS) “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.” Requiere la acreditación previa del nivel secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar que se encuentra, mayoritariamente, entre los quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en los diversos subsistemas de la EMS.

Con estas opciones la EMS brinda a los egresados de la educación secundaria la posibilidad de formarse para continuar sus estudios o incorporarse al mundo laboral, por lo tanto la responsabilidad social de este nivel educativo es tan importante. Se debe proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que lo consoliden como individuo de manera integral, esto es, desarrollar al estudiante en todos sus aspectos: psicológico, intelectual, productivo y social.

El bachillerato general se caracteriza, según la Dirección General del Bachillerato 2013, por:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico-cultural.

Sus funciones son las siguientes:

- a) **Formativa.-** Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar

los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

- b) Propedéutica.-Prepara al estudiante para la continuación en estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.
- c) Preparación para el trabajo.- Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo.

Las características y funciones de los Bachilleratos Generales Estatales (BGE) se expresan en el Fundamento Normativo de la Reforma Curricular (DOCUMENTO BASE DEL BACHILLERATO GENERAL). Los planteles del BGE se localizan en todos los estados, en Puebla existen en todas las regiones de la entidad, aunque la mayoría están destinados a cubrir la demanda educativa en comunidades rurales y sus características son tan universales y flexibles que permiten atender las necesidades de la población estudiantil, independientemente de su ubicación geográfica.

1.3.2 Bachillerato General Profesor Enrique Martínez Márquez

El bachillerato general Profesor Enrique Martínez Márquez está ubicado en la ciudad de Puebla, dirección cerrada Orquídeas y andador Valle de los Robles en la Colonia Real Campestre, es una institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto quiere decir que sigue los planes, programas y lineamientos que de ella emanan.

Con una población de más de setecientos estudiantes, es una escuela que atiende a alumnos principalmente de clase baja a media baja, imparte cursos desde primero a tercer año de educación media superior divididos en 5 salones de primer grado, 4 de segundo grado y 4 de tercer grado. Cuenta con una planta docente de 21 profesores todos con el grado de licenciados, 8 de los cuales se encuentran cursando o con grado de maestría. La escuela únicamente cuenta con turno matutino, su clave es 21EBH0104U.

En el ciclo escolar 2015-2016 los grupos más numerosos fueron los primeros años, que constan de más de sesenta alumnos y los terceros años oscilan entre los 45 y 55 estudiantes por salón, se observa un incremento en el número de inscripciones y actualmente un grupo no puede tener menos de cuarenta integrantes ya que en tal caso deberán incorporarse a otro. La institución cuenta con una infraestructura insuficiente ya que no cuenta con salones apropiados para tal número de alumnos.

La escuela consta de tres edificios uno de los cuales no cuenta con luz eléctrica, esto implica que los dos grupos asignados a ese recinto no cuentan con este servicio. Actualmente las ampliaciones, remodelaciones o reparaciones que ha sufrido la escuela han sido mediante colaboraciones de padres de familia; esta situación ha generado que en general los salones no se encuentran en óptimas condiciones, dada la baja calidad de los materiales empleados en su construcción, por insuficiencia presupuestal.

La escuela cuenta con sala de cómputo, biblioteca, canchas, cooperativa, sala de maestros y dirección, como instalaciones complementarias a los salones y a la atención de las necesidades de los estudiantes. Pese a que cuenta con varios servicios los estudiantes tienen acceso limitado a ellos, principalmente la biblioteca y las salas de computo tienen restringido su uso, debido primordialmente a dos factores: el elevado número de alumnos y el mal uso que se ha llegado a observar de los estudiantes de estos recursos.

La escuela, como bachillerato general estatal se rige bajo el MCC y los programas de estudio de la SEP estatal, los cuales son diseñados con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, en base a este programa los docentes elaboran planeaciones de clase de las diferentes asignaturas.

1.1.1. Planes y programas de literatura

La Subsecretaría de Educación Media Superior del Estado(SEMS), justifica la importancia de los cursos de literatura orientan principalmente al enfoque comunicativo de la lengua, expresar, comunicar, valorar y entender textos. En palabras de la SEMS:

“Literatura buscará aportar elementos lingüísticos adecuados para expresarse con orden, coherencia y lógica pertinentes; además pretende impulsar una actitud crítica y propositiva ante quienes usan la lengua hablada y escrita para comunicarse. Simultáneamente, pone en contacto al estudiante con diversas formas de sentir, pensar y representar la realidad, buscando su participación activa, despertando el sentido crítico para una mejor comprensión del arte, del hombre y de sí mismo”(SEMS, 2006).

Las habilidades y conocimientos expresados en los planes de estudio de la materia de Literatura ponen de relieve los conocimientos adquiridos en las materias previas de Taller de

Lectura y Redacción I y II. En estos cursos se supone que los estudiantes adquieren conocimientos acerca de la tipología de textos; por otro lado el docente implementará estrategias para hacer interactuar al estudiante con textos escritos, cuyas características estéticas responden a diversos contextos de producción: desde la antigua Grecia, hasta la literatura contemporánea, tomando en cuenta los cursos de Literatura I y II, con un mayor énfasis curricular en los textos hispanoamericanos. Así las obras deben poder ser apreciadas como manifestaciones culturales que trascienden y se universalizan como acervos del humanismo y de la identidad; en la siguiente tabla se muestran los contenidos desglosados de la materia de Literatura.

Tabla 6: PLAN DE ESTUDIOS DE V Y VI SEMESTRE DEL BGE.

Quinto semestre	Sexto semestre
Estadística Literatura 1 Historia Universal Biología 2 Orientación Profesiográfica Formación propedéutica Formación para el trabajo	Ecología y Desarrollo sustentable Literatura 2 México en el contexto Universal Biología 3 Filosofía Formación propedéutica Formación para el trabajo
Literatura I Unidad I. Literatura clásica griega: Establece el concepto de literatura, la clasificación de los géneros literarios, analiza la literatura griega y un autor en cada género. Unidad II. Literatura medieval y prehispánica: Partiendo del contexto medieval, se analizarán los cantares de gesta y los misterios de clerecía, revisando el origen del español y el origen de las lenguas romances. Por lo que respecta a literatura prehispánica, se revisarán el Popol Vuh y la lírica de Netzahualcóyotl, considerando que se trata de versiones escritas por intérpretes españoles Unidad III. Del Renacimiento al Barroco: Se analizarán las obras de Fernando de Rojas, Miguel de Cervantes Saavedra (destacando El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha como obra cumbre), Francisco de Quevedo, Luis de Góngora y Juana de Asbaje; cada uno en su contexto y características peculiares.	Literatura II Unidad I: Del Neoclásico al Realismo: Se analizan obras y autores representativos del género didáctico neoclasicista, la sensibilidad del Romanticismo y la objetividad del Realismo. Unidad II: Del Modernismo a las Vanguardias Presenta la elegancia formal del Modernismo y la libertad expresiva del Vanguardismo. Unidad III: Época contemporánea Plantea actividades para apreciar la libertad de lo cotidiano que se muestra en las obras líricas, narrativas y dramáticas de esta etapa

Tabla 6 PLAN DE ESTUDIOS DE V Y VI SEMESTRE DEL BGE.

Datos tomados de los Componentes de Formación Básica, SEMS, 2006

Reconocemos el valor de los textos literarios por sus características formales y el reconocimiento que les otorga una sociedad determinada; el desarrollo de la teoría literaria ha llevado a identificar características particulares de este tipo de textos como: las diferentes posibilidades de interpretación, que no siempre siguen la gramática de una manera tradicional y su interpretación se ve influida muchas veces por el capital cultural de los lectores. Todos estos elementos complejizan la adecuada comprensión de los textos, lo que ya representa un problema a nivel profesional, sin embargo, para los estudiantes de preparatoria es todavía más complicado, dado que no están acostumbrados a lidiar con este tipo de lecturas.

Puede sonar incluso redundante que se mencione la necesidad de leer en la materia de literatura, sin embargo, considerando los antecedentes de lectura en el país, las exigencias curriculares y las deficiencias educativas en los niveles anteriores, es un asunto prioritario conocer los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los alumnos, para poder tomar acciones en el aula que los ayuden a comprender y a valorar la literatura.

1.1.2 Niveles de los alumnos

Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del Bachillerato General Enrique Martínez Márquez en la ciudad de Puebla, en un nivel general nos ayudará a implementar nuevas estrategias que puedan ayudarlos a un mejor aprovechamiento de la materia de Literatura, así como en mejorar sus habilidades lectoras para su desarrollo educativo posterior.

Con datos de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en la unidad escolar Prof. Enrique Martínez Márquez en el estado de Puebla, expongo los niveles que presenta la escuela en la sección de comunicación:

TABLA 4: RESULTADOS PRUEBA ENLACE

Año	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE
2012	10.7%	44.3%	42.9%	2.1%
2013	3.8%	23.7%	64.1%	8.4%
2014	7.3%	39.3%	50.7%	2.7%

Tabla 7 RESULTADOS PRUEBA ENLACE

Datos tomados de la prueba ENLACE, 2014.

Los datos del año 2014 se basan en un total de 150 alumnos evaluados, pese a que los resultados no son del todo desfavorables, esto es más del 50 % de la población tiene una calificación buena o superior; hay que tener en cuenta lo que dice Isabel Solé (1987) respecto a la evaluación de la comprensión lectora en las pruebas de preguntas/respuestas que sigue a la lectura de un texto.

“Es posible responder correctamente preguntas formuladas en relación al contenido de un texto que no se ha comprendido, y viceversa, que puede haberse comprendido un texto y ser incapaz de contestar interrogantes que lo toman como referente, queremos llamar la atención sobre una cuestión a nuestro juicio fundamental: la actividad que se propone —preguntas tras la lectura— se centra en el resultado de ésta, y lo evalúa, sin que se dé ningún tipo de incidencia en el proceso que lleva a la construcción de la interpretación.” (p. 2)

Evaluar y diagnosticar la comprensión lectora de un grupo a mi parecer, nos ayuda a poder tomar decisiones en nuestro quehacer docente, sin embargo los exámenes evaluadores nos dan una vista parcial, necesita un proceso más complejo que un único examen.

Con base en la experiencia docente con estudiantes del nivel medio superior, puedo decir que es frecuente que sólo lean porque “se les deja de tarea”, para “pasar la materia” o para las evaluaciones. No es fácil encontrar entre los alumnos a un lector constante, que manifieste gusto por leer y con capacidad crítica ante los textos que maneja, es más, si lo encontramos es probable que haya desarrollado el gusto de manera autónoma más que por algún tipo de intervención educativa.

CAPITULO II

2. Marco teórico

La comprensión de texto es una habilidad fundamental, así la definen diversos organismos tanto nacionales como internacionales. La capacidad de analizar e interpretar un texto resulta particularmente necesaria en la materia de Literatura, dado que los textos literarios tienen más

de una posibilidad de interpretación y tienen una carga simbólica que hay que destacar como docentes de literatura, para hacer significativo el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo la teoría de la recepción las complicaciones interpretativas, que son trabajo del lector, es donde descansa el valor estético de la obra. Leer se transforma entonces en algo más que saber el significado de las grafías de un escrito, es la capacidad de decodificar el significado de la prosa, la lírica y el drama.

Durante la lectura de un texto nos dice Helena Beristaín (2006) se lleva a cabo un proceso de interpretación cognoscitiva que le da sentido, este sentido creado por nosotros es lo que hace que la información se quede en nuestra memoria y posteriormente lo que nos permite recuperar esa información. La lectura contribuye al desarrollo del aprendizaje dado que ayuda a crear hábitos de reflexión y análisis, por otro lado, la lectura de textos literarios fomenta el criterio estético, incrementa el capital cultural y lingüístico de los alumnos además de mejorar la competencia comunicativa, misma que permite el progreso en las relaciones humanas.

Para que un texto sea percibido como obra literaria es necesario el trabajo del receptor, que este adopte una actitud hacia el texto, que tenga una forma especial de considerarlo identificando las convenciones literarias y culturales propias del momento de producción del texto, en la sociedad que acredita su calidad literaria y además en el contexto del receptor.

Consideramos literatura cualquier texto que dentro de los límites de una cultura, sea capaz de cumplir una función estética (Lotman, 1976), esto quiere decir que no se puede separar de su contexto, al igual que otras expresiones artísticas la literatura es un sistema modalizante secundario (ya que está doblemente codificado tanto en una lengua como en un código cultural correspondiente a su época). No son suficientes sus propiedades intrínsecas o extrínsecas para garantizar su paso de ser un simple mensaje verbal a obtener el estatuto de obra literaria.

El uso de internet y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en clase y en la sociedad ha cambiado el modo de leer, escribir e incluso de interactuar, la lectura y escritura electrónica han creado códigos propios donde predomina una adaptación al lenguaje informal, desafortunadamente, los estudiantes que son diestros manejadores de este código, tienen problemas para modificar su léxico y su gramática en contextos diferentes, como el académico.

El estudiante y su proceso de aprendizaje son inseparables de su contexto histórico, como hemos mencionado anteriormente la construcción del significado del texto está relacionado con los conocimientos previos del lector, pero también por las circunstancias en las cuales se sitúa su práctica lectora. Para Vygotsky (1981), el conocimiento es un proceso

de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget, seguiremos el enfoque sociocultural para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de literatura.

2.1. Teorías literarias

Los procesos de escritura y de lectura cambian dependiendo de las comunidades, pero también, cambian conforme las prácticas de estas comunidades se modifican. Ahora leer y escribir sirven para cosas distintas, gracias a diversos factores como: la globalización de la información y de la cultura, los diferentes medios de comunicación, el acceso a diferentes fuentes de información, obliga a ser más cuidadosos al momento de seleccionar fuentes y además, a ser más críticos como receptores.

El MCC reconoce la importancia de la lectura como una habilidad para la adquisición de conocimientos de manera permanente a lo largo de la vida, además de una importante herramienta de comunicación. Con la creciente circulación de la información, debemos ser más cuidadosos con los mensajes que recibimos en nuestra vida cotidiana.

Las sociedades, la tecnología y el acceso a ésta han evolucionado, así como los modos y prácticas de lectura, la mayor parte del tiempo se pasa frente a las pantallas, ya sean estas: computadoras, tabletas, teléfonos celulares, todo este acceso da la ilusión de inmediatez de comunicación y de tener un acceso ilimitado al conocimiento. Esta accesibilidad plantea el nuevo problema de la discriminación de la información, ¿cómo saber si lo que encontrado es útil, cierto, confiable, verificable?, es necesario ser receptores críticos de la información que se encuentra o llega.

Ya que uno de los principales objetivos del curso de Literatura es el acercamiento a este arte por parte de los estudiantes, para que esto no sea una mera imposición evaluativa es necesario que ellos puedan apreciar lo estético que tienen los discursos en las diferentes etapas históricas. En el Plan Estatal del curso de Literatura se plantea como uno de los objetivos permanentes la lectura mensual de obras literarias de autores de “renombre”, entiéndase por esto libros, como lo menciona el propio programa:

“Es importante que cada alumno lea algo diferente, para ello, al inicio del curso, con ayuda del profesor, como se señala en la actividad correspondiente, cada estudiante adquirirá un ejemplar que le servirá en los siguientes periodos, como objeto de intercambio y le permitirá leer los de otros compañeros. Esta actividad se encuentra señalada en cada inicio de unidad con la intención de que el estudiante cuente con todo un mes para realizar su lectura, cuya evidencia será motivo de evaluación.”(SEMS, 2006)

Por todo lo anterior es importante mostrar a los alumnos cual es el papel de la literatura en la construcción de la realidad, esto es la función social de la literatura, si logramos consolidar estos conceptos en los estudiantes, haremos el aprendizaje más significativo.

La teoría literaria es la disciplina que tiene como objeto de estudio los discursos percibidos como estéticos (lingüístico artístico, creación artística manifestada por medio de los signos verbales o, de otra manera, discurso lingüístico que alcanza la categoría de expresión artística), esta ambigua definición se explica debido a que ninguna de las teorías literarias ha podido determinar la especificidad del discurso literario frente a otros textos que utilizan signos lingüísticos (a no ser diciendo que es artístico), ni la especificidad de la obra literaria frente a otras creaciones artísticas (a no ser diciendo que es lingüística).

2.1.1.1 Formalismo

Para iniciar el acercamiento a las obras literarias es pertinente considerar la teoría formalista rusa, principalmente el trabajo de Víktor Sklovski en su artículo “El arte como artificio” (1973), en éste se analiza el efecto de sentido que llama desautomatización, es decir, la impresión artística, en el artículo también se analizan, los recursos con los cuales es posible provocar dicho efecto de sentido. Sklovski contempla el fenómeno desde la perspectiva del receptor y al mismo tiempo atiende a los mecanismos que generan esta impresión.

Los objetos que se presentan rutinariamente en nuestra vida, se insertan de manera inconsciente, de modo que “es como si no hubiera existido”. El arte se opone a la automatización, hace que se perciban los objetos de una manera desautomatizada; nos da “la sensación del objeto como una primera visión y no como un reconocimiento” (Sklovski, 1973).

El arte se opone a la automatización, se trata incluso de innovar las formas que ya se consideran estéticas, ya que estas al usarse mucho se automatizan, por lo que el arte tiene la tarea de reestructurarse. Los procedimientos de los que se basa el arte para la desautomatización son: El de la singularización de los objetos y en *obscurecer la forma*, en otras palabras, en aumentar la dificultad de la percepción.

Cabe destacar que los textos que ahora son considerados como literarios pueden no haber sido creados con ese propósito. Los discursos pueden ser creados como prosaicos y percibidos como literarios o creados como literarios y percibidos como prosaicos, esto indica que el carácter estético de un objeto es el resultado de la manera de percibir.

Sin entrar en las complicaciones posteriores sobre los temas de intención del emisor y la competencia del receptor, la evolución del gusto artístico y la función social del arte, para Sklovsky se resuelven en el concepto de “objeto estético y percepción estética”, los cuales

sintetizan la teoría literaria del siglo XX. Se pueden distinguir y señalar ciertos mecanismos para identificar y producir la desautomatización tales como:

- a) No llamar al objeto por su nombre, sino describirlo como si se viera por primera vez o asignar un nombre inhabitual a un objeto.
- b) Modificar un objeto para poner de relieve su modo de ser antes del cambio.
- c) Desdoblar un objeto separando, en el concepto sus elementos (como en la palabra ferrocarril: se puede dividir el concepto en sus elementos fierro y carril).
- d) Detenerse en un sólo detalle de un cuadro descrito, y acentuarlo para producir una deformación particular de la perspectiva.
- e) Utilizar diferentes formas de paralelismo verbal y de paralelismo de estructuras narrativas
- f) Usar una estructura construida "en estratos", que parece consistir en el desarrollo de formas de paralelismo lingüístico cuyas repeticiones se combinan con la ocurrencia de acciones cada vez más diversas.
- g) Violar formas tradicionales estereotípicas y características de cierto género.

Si se logra que los estudiantes identifiquen estos elementos en los textos literarios y en general en los discursos, lograrán identificar donde se encuentra el elemento estético en la literatura; como docentes se puede tener la idea de que a los estudiantes no les gusta leer o que sus habilidades de comprensión lectora y las escriturales son deficientes, sin embargo, se debe tomar en cuenta que gran parte del tiempo de nuestros estudiantes lo invierten en leer, las redes sociales y la comunicación escrita mediante medios electrónicos es parte de su día a día. El problema real es que ellos no manejan códigos más académicos, los cuales son propios de una institución escolar, es más muchas veces no reconocen que los códigos que emplean deben ser diferentes dependiendo de la situación comunicativa.

2.1.2 Teoría de la recepción

Una teoría que centra su atención en la interacción del sujeto con el texto es la Teoría de la Recepción la cual tiene como antecedente principal a la fenomenología del filósofo Edmund Husserl, el cual propone que no hay una única manera de conocer el mundo, dado que no podemos conocer los objetos del mundo en sí, sino que únicamente conocemos la manera en cómo se nos presentan "con la forma que tienen cuando los encontramos" (Husserl, 1962).

Las consecuencias de la influencia de Husserl en la teorías posteriores fue la eliminación de la posibilidad de conocer el mundo, que hubiera una verdad única y un mundo

que se pudiera describir de manera objetiva. Enfocada a la literatura, la Fenomenología produjo una serie de obras dedicadas al estudio de la conciencia de un autor en específico, esto es, que los autores de esta corriente buscan explicar la forma en que un autor particular percibe y constituye su visión personal del mundo y como esto es plasmado en sus obras.

La teoría de la recepción se divide en dos líneas de pensamiento básicas, ambas enfocadas en colocar al lector en una posición activa con respecto al texto, no sólo como un receptor pasivo de estructuras textuales o efectos formales, sino como parte clave del proceso de concretización de un texto en el acto de lectura.

La primera, está enfocada principalmente a los estudios literarios, ya que propone que un texto es la respuesta a las preguntas propuestas por un 'horizonte de expectativas'. La crítica por lo tanto debería centrarse no en la experiencia de un lector individual, sino en la historia de la recepción de una obra, y en su relación con las normas cambiantes de la estética y los conjuntos de expectativas que permiten su lectura en diferentes épocas.

La segunda línea, está basada en la 'respuesta del lector' la cual utiliza diferentes técnicas para acercarse al lector. La obra literaria en esta línea es aquello que se presenta (se genera) en la conciencia del lector, podemos decir entonces que la lectura no es objetiva, la lectura de literatura en particular, pero de cualquier tipo de texto en general.

Todos los textos literarios tienen "espacios en blanco" que deben ser llenados por el lector a través de su conocimiento e interpretaciones. Este es un proceso inevitable, donde el lector busca unificar el texto y hacerlo coherente, mediante un proceso continuo que se desarrolla en el momento de la lectura. La obra no es objetiva, ni existe independientemente de cualquier experiencia de ella, sino que es la experiencia del lector.

El sentido es creado mediante una serie de conjeturas, inferencias, saltos lógicos, y suposiciones por parte del lector, que se modifican constantemente de acuerdo a la compatibilidad del texto con dichas conjeturas.

La recepción es entonces un proceso creador de sentido, realizado por el destinatario de un mensaje, que pretende seguir las instrucciones señaladas por la apariencia lingüística del mismo, ya que se establece una interacción entre la estructura de la obra y el receptor, la lectura es entonces un proceso dinámico a través del cual el lector fija o crea el significado potencial del texto.

Como se puede ver en la teoría de la recepción la influencia de la cultura y del momento histórico en el arte es innegable, pero también por otro lado es importante destacar la influencia de este tipo de textos en los lectores, leer no es una cuestión simple ni meramente mecánica, nosotros como docentes tenemos que hacer estas cuestiones comprensibles y visibles para el nivel de desarrollo de nuestros educandos.

Mediante la lectura de la literatura ponemos en práctica todas nuestras habilidades discursivas, partimos del hecho de que el texto literario es deliberadamente subjetivo, pero verosímil (esto es: tiene una estructura lógica, un tipo de lenguaje determinado, referentes culturales, históricos, económicos), esto nos hace ser cuidadosos en su análisis. El escrito no tiene conocimiento en sí, el significado es una construcción que hace el receptor del mensaje, que está anclado en su cultura e ideología.

2.1 Concepciones de la comprensión lectora

La lectura y la escritura han sido grandes herramientas de comunicación a lo largo de la historia, sin embargo, el modo de leer no es el mismo. En cada contexto socio-histórico los procesos de lectoescritura han adoptado prácticas propias, que cumplen unas funciones sociales determinadas por los roles de lector-escritor. Como se ha mencionado antes, los textos no son neutrales ni objetivos, estos están insertos en una comunidad discursiva que les añade valores culturales propios, por ejemplo: no tiene el mismo grado de veracidad una novela que una nota periodística, aunque ambos textos trataran del mismo tema.

La comprensión de los textos que leemos, sea cual sea su tipo o género requiere un desarrollo de habilidades cognitivas, conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura tales como: la relación entre autor y lector en los diferentes tipos de textos, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, entre otros.

En el campo de la educación y especialmente en la enseñanza de la literatura, se han aplicado muchas teorías de la lectura intentando llevar a los educandos a un nivel más alto y rico en su recepción de los textos. Actualmente se plantea la literacidad como el nivel ideal de la comprensión lectora, pero ya no únicamente en la actividad académica, sino como pauta la realización de seres humanos más críticos, democráticos y conscientes de su responsabilidad con la sociedad.

A continuación se dará un breve repaso histórico de las concepciones de la comprensión lectora, cabe aclarar que las teorías anteriores no pierden su valor ante las teorías más modernas y que incluso teniendo métodos más novedosos, en México seguimos siguiendo una tradición muy conservadora en cuanto a la práctica y la enseñanza de la lectura.

2.2.1. Concepción lingüística

La concepción lingüística da privilegio al texto, al ser esta una entidad auto-referida en sí misma, por ejemplo: los diccionarios presentan palabras explicadas por otras. Esta relación de

comprensión de signos por otros marca las pautas del proceso de lectura, el sistema lingüístico es un sistema semiótico (significados + comunicación), los signos lingüísticos están regidos por principios generales que conforme ordenan y se combinan dan lugar al proceso de comunicación.

Con su propia dinámica de organización lógica interna, los signos marcan las pautas del proceso de lectura. En el acto de leer el texto, el lector tiene una función activa y dirigente, al mismo tiempo que asume una posición meramente receptora y subordinada en relación con el contenido textual. De ahí que para esta concepción la comprensión del texto consista sólo en descifrar o decodificar las palabras, las frases y las ideas de los que consta su contenido.

Según la concepción lingüística de la lectura, el significado se decodifica de cada palabra, esta relación palabra-significado se lleva a cabo a lo largo de todo el texto para lograr decodificar el mensaje. Es decir el sujeto usa el conjunto de reglas y estructuras que caracterizan los mecanismos propios de un idioma. En esta definición el significado de un texto es único y estable, de esta concepción se deduce que los lectores deben entender el texto de una manera única, esto es: existe una manera correcta o indicada de leer el texto y otras que no lo son.

La interpretación del texto dependerá de la capacidad de una persona para interpretar los enunciados gramaticales de su lengua, en otras palabras, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). El conocimiento que un hablante posee sobre su propia lengua puede ser implícito o deliberado, lo que le permite codificar mensajes, comprenderlos y emitir juicios sobre ellos.

Desde el estructuralismo se separa la lengua en dos conceptos: el término habla sirve para referirse a las actuaciones verbales individuales. En contraposición el término lengua, se entiende como el sistema lingüístico abstracto y compartido por todos los miembros de una comunidad, que es objeto de estudio de la lingüística.

Para la concepción lingüística de la lectura, esta tiene una relación instrumental con la información, las personas leemos para que al decodificarlo haga un uso inmediato de su contenido. Así, por ejemplo, se extrae la información del documento para llevar a cabo una tarea escolar o una investigación. Incluso cuando se piensa en una lectura recreativa dentro del marco bibliotecario, en el fondo gravita la instrumentación de la información, por lo tanto leemos para mejorar la ortografía, ampliar nuestros conocimientos del mundo.

2.2.2. Concepción psicolingüística

Por otro lado en la concepción psicolingüística se toma en cuenta el conocimiento previo, las inferencias y la capacidad de formular hipótesis, verificarlas o reformularlas. Los estudios realizados desde esta perspectiva -basada en la psicología cognitiva- se centran en entender la manera que los escritores –expertos y estudiantes- llevan a cabo los procesos de planificación, textualización y revisión en diversas tareas de lectura.

Las diferentes estrategias empleadas en la lectura, explican el porqué varios lectores entienden de modo diferente un texto, esta concepción de la comprensión lectora nos da una perspectiva diferente sobre lo que consideramos correcto o incorrecto en una interpretación.

De la lectura de un texto se lleva a cabo un proceso de interpretación, este proceso cognoscitivo se denomina comprensión (Beristaín, 2006), la cual es determinada por el. Según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma.

La interpretación es lo que como lectores entendemos de un texto, la información y los significados de los discursos no contienen toda la información que obtenemos de ellos, de forma explícita. Los procesos de lectura requieren de una gran cantidad de información previa por parte del lector para generar sentido, en otras palabras, el texto reclama conocimiento previo, al tener más conocimientos podemos enriquecer el significado.

La comprensión depende del modo como la información dada por el texto se almacena en la memoria del lector y se rescata de ella. Para que la información sea almacenada se requiere que el lector le asigne una estructura semántica a las unidades textuales, a esas estructuras se les asigna un significado mediante el empleo de conceptos que las sintetizan, los cuales pueden ser recuperados (recordados), todo lo cual es posible gracias a que el lector posee una información extratextual.

En la experiencia docente uno de los problemas más importantes que tienen los alumnos al leer es que ven el texto como algo ajeno a su contexto, lo cual limita su interpretación a una más literal. El significado de un texto es una construcción, esto quiere decir que implica trabajo por parte del lector, dado que hemos dicho que el significado no se aloja en las palabras, ni es único, podemos afirmar que éste se construye en la mente del lector.

Siguiendo a Daniel Cassany (2013) “Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa –o parcialmente diversa- porque aportan datos previos variados”.

2.2.3. Concepción sociocultural

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, el emisor del mensaje (escritor) pone sus puntos de vista, su visión del

mundo en el discurso, parte esencial de la comprensión lectora es entender que se está frente a un punto de vista que modificara a quién lee. Se parte de un contexto particular a una situación lectora concreta donde todos los elementos son importantes. Para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales.

Leer también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer esas particularidades, propias de cada comunidad.

La competencia sociocultural refiere la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua, relacionando la actividad lingüística (proceso de comunicación), con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan, según el *Instituto Cervantes* (2006), tres grandes campos:

- Referencias culturales de diverso orden
- Rutinas y usos convencionales de la lengua
- Convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

La concepción sociocultural de la lectura ha tomado cada vez más fuerza en la enseñanza de lectura, por decir un ejemplo el Marco Común Europeo incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga "...la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos" (2001).

EL Marco Común Europeo describe con mucho mayor detalle el conocimiento del mundo, entendido como conocimiento sociocultural y establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto de este conocimiento:

- La vida cotidiana
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, creencias y actitudes
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

Siendo estas las siete áreas distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural. También, habla de una consciencia intercultural, que es el “resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCE, 2006) (similitudes y diferencias distintivas)”. Siguiendo la concepción sociocultural en la educación, los estudiantes deberían adquirir tres tipos de conocimientos complementarios: saberes, comportamiento sociocultural y actitudes interculturales para mejorar su comprensión lectora de los textos en literatura.

El inventario de los referentes culturales incluye conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía, población, gobierno y política, economía e industria, medios de comunicación, etc.), sobre acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de esos mismos países, y sobre sus productos y creaciones culturales. El de los saberes y comportamientos socioculturales trata las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.). El de las habilidades y actitudes interculturales contempla la configuración de una identidad plural (conciencia de la propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural), la asimilación de los saberes culturales (en relación con los otros dos inventarios de este componente cultural), la interacción cultural y la mediación cultural.

2.2.4. Literacidad

La manera de entender la lectura y la escritura ha variado drásticamente en los últimos años, por ejemplo, en 1951 la UNESCO consideraba que una persona alfabetizada era aquella “...capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla de su vida cotidiana” (Infante, 2000, p. 14); posteriormente en 1962, un panel de expertos describió a una persona alfabetizada como aquella “...que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad” (Infante, 2000, p. 14).

De esta manera se han hecho un sin fin de gradaciones o escalas de los “niveles” en los cuales las personas son capaces de ser alfabetizados, alfabetos o letrados. El modo en el cual se perciben las actividades de leer y escribir en una sociedad ha tomado diversos nombres, alfabetización, cultura escrita o literacidad; el uso de estos términos o su

conceptualización ha implicado variaciones en la percepción de lo que significa realizar estas actividades. La ideología implícita en cada una de estas concepciones es particularmente importante, ya que las diferentes maneras de entender la lectoescritura, determinan la relación entre el lenguaje y la educación. En otras palabras, el raigambre conceptual es capaz de modificar las políticas educativas que rigen la educación.

Como ha señalado la crítica literaria y Bakhtin (1981) en particular, la relación entre una palabra y su significado no es neutral ni objetiva. Por el contrario, cada palabra "...encuentra el objeto al que iba dirigida, sobrecargado de requisitos, abierto al debate y cargada de valores" (p.227). Las palabras relacionadas con el lenguaje no pueden estar ajenas a esto. Por lo tanto se debe puntualizar que el término literacidad y su actual criterio de adecuado, es una noción determinada histórica y culturalmente delimitada.

El término Literacidad se ha traducido muchas veces como alfabetización, sin embargo hay particularidades del término que no pueden encontrar una correspondencia absoluta en la palabra "alfabetización", por lo tanto parece necesario hacer un rastreo semántico entre los términos que derivan del latín "littera". Alexandra Wilson, en su artículo *Usos del término "Literacy", aprendiendo del pasado y el presente*, ofrece una mirada histórica del término literacy, del trabajo de Wilson se puede hacer una comparación con las palabras que en español tienen como elemento en común el mismo origen en latín. De "littera" derivan las palabras letter en inglés y letra en español, en el siglo XIII el vocablo se utilizaba para denominar una letra del alfabeto, posteriormente pasó a incluir la referencia a un texto. La relación según López-Bonilla (2013), de la parte por el todo, también se dio en español dado que letra antiguamente denotaba una carta, aunque este uso sobrevive en menor grado que en inglés.

En el siglo XIV las palabras "lettered" y letrado hacían referencia a un tipo específico de persona, las que sabían leer y escribir, pero, principalmente eran personas que pertenecían a la nobleza o al clero; ya en el siglo XV se utilizaba el término para designar a una persona "educada" y "cultivada", mientras que en español sobrevivió el término "letrado", al que se le fueron añadiendo otros sentidos como abogado o jurista, como se puede consultar en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) vigesimotercera edición.

Otra palabra derivada de la misma raíz etimológica es "literature" en inglés y literatura en español, para designar al producto de la escritura. Por otro lado, el término "literacy" apareció hasta finales del siglo XIX. Wilson afirma que más que la habilidad para leer y escribir, este sustantivo denota una condición para ser un "tipo de persona". En este sentido, subraya el papel que han jugado organismos como la ONU que, después de la Segunda Guerra Mundial, promovió esta condición como algo deseable para los países en desarrollo, por

suponer que con ello se garantizaba el progreso económico. Por lo demás, añade Wilson, el término se ha utilizado claramente con fines políticos para comparar grupos de personas y suponer la superioridad de unas sobre las otras.

Kress (1997) define la literacidad como un "...sustantivo abstracto que denomina un conjunto de factores diversos fusionados como una habilidad" (p. 112, en inglés el original). Por otro lado el término 'alfabetización', según Viñao (1988), designa un proceso donde están implicados agentes, instituciones, objetivos, instrumentos y consecuencias. La distinción se hace principalmente porque se ha entendido la alfabetización como una acción (pedagógica) de un agente sobre otro; de ahí que se considere a la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y que llegue incluso a confundirse alfabetización con formación o educación.

Volviendo al análisis que hace López-Bonilla (2013), relaciona los sustantivos "castidad" y "casto", con un paralelismo a las prácticas de literacidad, ya que si castidad es aquello que practica quien es casto, "literacidad" es aquello que practica quien es "letrado". "Referido a prácticas específicas, literacidad denomina a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos. En cambio, la relación entre "alfabetizar" y "alfabetización" es análoga a "evangelizar" y "evangelización"; ya que en ambos casos se ejerce una acción sobre otro. El símil no es arbitrario: ambas palabras van cargadas de ideología y refieren acciones que, ya sea por separado o sea de la mano, se han instrumentado con fines políticos e ideológicos. Esto puede verse incluso en tiempos coloniales, dado que el castellano entró por la mano evangelizadora.

Siguiendo el panorama internacional de la lectura el nivel ideal de comprensión lectora al que deben aspirar los estudiantes es el nivel de la literacidad, este es el nuevo parámetro para diagnosticar un nivel de desempeño satisfactorio. Definimos la literacidad como "...todo lo relacionado con el uso del alfabeto desde la correspondencia entre sonido y letra, hasta las capacidades de racionamiento asociadas con la escritura. (Cassany, 2013)."

Todo lo relacionado con alfabeto, quiere decir en otras palabras, los elementos que componen la práctica de la lectura, desde el manejo del código escrito, los valores y representaciones culturales implícitos en cada texto, no podemos olvidar que las prácticas de lecto-escritura son:

- Un proceso personal en cuanto incluye la capacidad o posibilidad de manejo del código escrito, esto es las reglas lingüísticas que rigen la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, etc.) además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

- La identificación del género discursivo del texto, las convenciones establecidas para cada uno de los discursos influyen en la recepción de los mismos, no leemos de la misma manera una carta que un manual, ni un informe igual a un soneto. Esto se debe a que la función que desempeña cada texto en una comunidad, su contenido y forma, están dados por la sociedad que los crea.
- Así como los textos tienen una función específica, también los roles del autor y del lector están bien definidos para poder llevar a cabo el proceso de comunicación como la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
- En los discursos se expresan formas de pensamiento no neutrales, el punto de vista o enfoque que se le da a un tema puede alterar el significado del discurso, una misma acción puede presentarse como “Accidente vehicular en zona comercial” u “Otra imprudencia de una mujer al volante”, dependiendo del emisor. El enfoque con el que es tratado el tema en el texto, modo de presentar datos y razonamiento, estilo retórico, tipo de lógica, en otras palabras el contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
- Otro aspecto que rara vez es tomado en cuenta por los estudiantes es la identidad o el estatus que tienen los individuos, colectivos y comunidades, esto es, los rasgos y los atributos de estatus, poder, valores, reconocimiento, etc., que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito o a través de la producción o recepción de escritos. En el caso de los medios de comunicación masiva se ve muy claramente este apartado.
- No todo lo que aparece en un texto es intencional, muchas veces en el discurso están presentes valores y representaciones culturales como: la religión, deporte, economía, política, etc., que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito, a veces de manera involuntaria. Por otro lado, muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, así que debemos quitarnos la idea de que el discurso es inocente, ya que, tiene el poder de construir la manera en la que percibimos la realidad.

Como podemos ver al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo.

El concepto de literacidad, como se ha mencionado anteriormente, abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Daniel Cassany lo define como:

“En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.” (Cassany, 2005).

La lectura es entendida, entonces, como un proceso de construcción mediada de significados, situada, mediante la cual las personas se apropian de la cultura, normas, valores, conocimientos e identidades gracias a su participación y socialización gradual en diversas comunidades discursivas presenciales y/o virtuales en los ámbitos cotidianos, académicos y/o profesionales.

La propuesta de usar el término literacidad en español, en lugar de traducirlo como alfabetización, ha recibido el apoyo de varios autores por ejemplo: Ames (2002), Zavala (2002), Marí (2004). Ya que como se mencionó anteriormente, las palabras evocan diferentes funciones lingüísticas y el concepto tiene una rama de investigación propia.

En los últimos años se ha plantado a la Literacidad como una manera de resolver la crisis educativa en distintos países: E.U.A, Australia, España, México, etc. En este sentido, al revisar la historia de las teorías y su relación con la educación, se muestra que la estandarización de la literacidad como marco de referencia, corre el riesgo de quedar como letra muerta, en una legislación que no se preocupa por un desarrollo real de esta habilidad.

Siguiendo a Luke y Freebody (1999), si la formación y distribución de la literacidad se refiere realmente a la construcción del poder social, cultural y económico, cómo se construye y quién tiene acceso a sus prácticas y potenciales, la adquisición de esta habilidad no es entonces un resultado natural. Entonces la literacidad no se refiere al desarrollo de habilidades o competencias, sino a la configuración institucional de prácticas sociales y recursos culturales, de inducir a las sucesivas generaciones en formas culturales, normativas y particulares, así como manejo de textos, acceso a tecnologías y artefactos, por ejemplo: escritura e Internet; o las instituciones sociales donde son utilizadas estas herramientas y artefactos, lugares de trabajo, instituciones cívicas, etc.

Como se ha podido apreciar, en las diferentes teorías tanto de alfabetización, como de lectura y literacidad, tratan de describir las condiciones que son necesarias para el éxito de las personas como lectores. Una vez que hemos descrito lo que espera la literacidad como suficiente, es claro que una teoría tan compleja sólo se pudo documentar y diagnosticar,

basados en nuestras percepciones de lo que nuestra cultura espera, aquí y ahora, de las personas en su gestión del texto.

Uno de los múltiples problemas que se presentan al momento de intentar llevar a la práctica la literacidad, específicamente al aula, es, cómo enseñarla, no puede ser simplemente teórica o impuesta por reformas curriculares, sino que tiene que involucrar una decisión moral, política y cultural sobre el tipo de prácticas necesarias para mejorar tanto la vida cotidiana de los estudiantes como el desarrollo de la comunidad.

La perspectiva social, al poner el acento en lo que las personas hacen cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos, puso en evidencia que "...la disponibilidad y el acceso de y a la literacidad [o literacidades] están relacionados a la estructura social de la sociedad" (Barton y Hamilton, 1990, p. 12; en inglés el original), lo que dio pie al análisis de críticos que han dimensionado las relaciones de poder inherentes a estas prácticas.

La decisión sobre cómo y qué enseñar implica siempre actividad normativa y trabajo. Como lo muestra la investigación de la última década, lo que podríamos llamar "trabajo pedagógico", es decir, el trabajo real de interacción social y de intercambio de discursos que se produce en las aulas, construye y configura el conocimiento, el poder y discurso. Es decir la transmisión de conocimiento no es una actividad neutra, esta necesariamente determinada por la ideología, el contexto, la cultura y los valores de los actores; una vez más, la perspectiva histórica muestra que los problemas relacionados con la literacidad tienen que ver tanto con el cambio económico, cultural y social como lo hace cualquier cosa que pueda ocurrir en las escuelas y las aulas.

El pánico moral provocado por las nuevas tecnologías, el capitalismo rápido y la globalización, sumados a bajos resultados en los estándares de desempeño, han provocado una necesidad de soluciones definitivas, incluso con características evangélicas, que vociferan que un cambio en la legislación educativa es suficiente para mejorar la calidad educativa del país.

La teoría de la literacidad no se plantea a sí misma como la panacea o la solución a los problemas sociales del país, aunque se haya querido tomar como una solución simplista, en algunos casos. Sin embargo, lo que sí es cierto acerca de la literacidad es la posibilidad de demandar una libertad de acción, que implicaría un enorme trabajo por parte de ambos actores (docentes y estudiantes), en la búsqueda de una posibilidad de mejora tanto individual como colectiva, dado que el proceso de lectura en el modelo de la literacidad es terriblemente complejo, no importa la edad o supuesta preparación del receptor, se ponen a prueba las habilidades del receptor para obtener la mayor complejidad posible del texto.

La falta de claridad y de una metodología en la RIEMS, además de la imposición de desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, da a los docentes una libertad de acción que se debería aprovechar y defender en el aula. Esta libertad implica responsabilidad, ética y trabajo; sin embargo, debemos recordar que sin libertad de acción, no puede desarrollarse el pensamiento crítico. Son esos huecos los que podemos aprovechar para hacer lo que se piense correcto, buscando el beneficio de la comunidad escolar.

Siguiendo la propuesta de interpretación de Paul Ricoeur (2000), la ficción puede revelar la realidad desde puntos de vista que el lector descubre al responder a las exigencias del texto. En palabras de Mario Valdés “el mundo ficcional sólo puede constituirse en la medida en que el lector tenga el mundo de la *praxis* del cual extraer las suposiciones necesarias para realizar el discurso literario” (2000). En este sentido la literatura se convierte en un instrumento de adquisición, no sólo de capital simbólico sino también de capital social.

2.2.4. El Modelo de las Cuatro Dimensiones

El modelo de las cuatro dimensiones de lectura, propuesto por Allan Luke y Peter Freebody (1990), propone cuatro “roles” necesarios para que un lector se conciente de los elementos e interacciones que debe tener con el texto, en un modelo basado en los componentes de la literacidad. Sin embargo, hay que hacer énfasis en el postulado de “necesario”, ya que los autores admiten que este modelo no cubre en su totalidad las exigencias que se le imponen a un lector en una cultura postmoderna basada en el texto.

Ahora bien, las nociones de adecuación deben considerarse históricamente y son culturalmente específicas. No es posible determinar ningún punto de referencia definitivo para la adecuación o para la adecuada implementación funcional de la literacidad (véase Resnick y Resnick, 1977). Podemos hablar de “éxito” en un desempeño de lectura sólo en términos de las demandas civiles, socioculturales, credenciales de trabajo y expectativas que cualquier cultura en particular pone a sus miembros en términos de la medida y las formas en que se ocupan de los textos escritos.

En esta revisión teórica se han descrito algunas de las teorías que han intentado describir las condiciones que son necesarias y suficientes para un desempeño de lectura exitoso. Una de las críticas más fuertes que ha tenido la literacidad es el problema que presenta el conocer la efectividad de sus alcances en el aula o la poca documentación que se puede tener del éxito de la lectura.

Peter Freebody en su artículo “El recurso de los cuatro “roles” para el estudiante de literacidad: una aproximación sociocultural”, habla de los elementos que intervienen en la lectura y como hacer partícipes a los estudiantes de una manera eficaz de leer, orientándolos

en su desempeño a reflexionar y a comprender los elementos que él considera más importantes para la literaciad.

“Todo lo que un miembro de nuestra cultura puede tomar de un texto escrito nunca puede ser pre-especificado, como tampoco todo lo que una cultura exige o espera de sus miembros en su trato con el texto escrito. Aquí, por lo tanto, voy a defender el estado necesario de cuatro componentes de la lectura exitosa, basado en mis percepciones de lo que nuestra cultura espera, aquí y ahora, de las personas en su gestión del texto.” (Freebody, 1992 p.3)

El modelo se basa en las cuatro funciones, que según Freebody, necesita desarrollar el estudiante para ser un lector exitoso, estas funciones están relacionadas entre sí y son: a) el estudiante asume el rol de descifrador de códigos (Code-braker); b) el lector como generador de significados (Text-participant); c) el alumno adopta el rol de usuario de textos (Text-user); d) el lector como analista de textos (Text-analyst).

a) Descifrando el código

Para ser un lector exitoso, un individuo necesita acoplar eficientemente la tecnología del código escrito. Esta tecnología, según Freebody, tiene dos aspectos: la naturaleza de la relación entre los sonidos hablados y los símbolos escritos, y el contenido de esa relación. Con respecto a la naturaleza de las relaciones de los sonidos-símbolos, Se pone énfasis en la decodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura.

b) Generación de significados

En esta función se busca desarrollar los recursos para comprender la construcción del texto en sí, su significado y estructura. Es decir, los procesos de comprensión que demandan al lector inferir conexiones entre elementos textuales y de conocimiento previo para llenar los aspectos no explicados del texto. Anderson (1977) postula que "el significado no está en el mensaje. El mensaje es una receta críptica que puede guiar a una persona en la construcción de una representación "(p. 422), en el proceso de construcción de significados se realiza la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros.

c) Usuario de texto

Puesto que la lectura y la escritura son actividades sociales, una parte fundamental para ser un lector competente es poder distinguir, participar y emplear los textos en las diferentes actividades sociales que contienen o que están relacionadas con los textos. Por poner un ejemplo, las instituciones más arraigadas en nuestra cultura (educativas, legales, políticas, industriales) se legitiman en la palabra escrita. El rol que tiene que desempeñar el lector en esta función es comprender los propósitos del discurso, ser capaz de usar los textos con

diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.

d) Analista del texto

En este apartado se aborda lo que tradicionalmente se ha llamado lectura crítica. Se debe ser consciente de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector, en tanto que puede insertar el lector ideas, valores, sentimientos, etc. Esta función, incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.

Todos los textos son objetos hechos a mano, escritos por personas con disposiciones o orientaciones particulares a la información, independientemente de cuan factuales o neutrales los productos puedan intentar aparecer. Por lo tanto, el lector necesita la conciencia del lenguaje y de los sistemas de ideas que se ponen en juego cuando se construye un texto y que hace que el texto funcione y por lo tanto hace que el lector se enfrente a una construcción o versión particular.

Cabe destacar que este modelo se diseñó e implementó como una manera de desarrollar en los estudiantes una lectura mediada por la literacidad, en el caso particular de esta investigación se ha empleado el modelo para diagnosticar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de tercer año de bachillerato.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

Este apartado describe y analiza la metodología, instrumento, técnicas que se implementaron para llevar a cabo la investigación, esta metodología intenta dar respuesta a las preguntas de investigación y llevar a cabo los objetivos generales y específicos.

En primer lugar se describe de manera puntual los rasgos y características de la investigación tales como tipo de investigación, el diseño, la muestra, etc. Posteriormente se explican las características de los sujetos y el contexto académico en el que se desenvuelven, por último se describe detalladamente el diseño, operacionalización y utilización del instrumento que se creo específicamente para esta investigación.

3.1 Tipo de investigación

Se llevo a cabo un proceso de investigación cuantitativo, se recolectan datos mediante un cuestionario, para poder dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se recolectaron datos numéricos y se midieron las variables a través de procedimientos estandarizados; asimismo se hizo un análisis a través de los datos estadísticos obtenidos. Mediante estos procedimientos se va a diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, en un bachillerato general en la ciudad de Puebla,

Los resultados ayudaran a conocer el nivel de comprensión que tienen los estudiantes de acuerdo con la teoría de la literaciudad, cuales son los puntos más fuertes y las debilidades al momento de enfrentarse a un texto literario.

3.1.1 Diseño de la Investigación: Método cuantitativo

Seguendo la metodología de la investigación de Hernández Sampieri un proceso de investigación cuantitativo es el paradigma más usado en las ciencias exactas o naturales; ya que se “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. Sampieri (2010, p. 5).

Los pasos que se establecen para la investigación cuantitativa son: derivar objetivos y preguntas de investigación, revisar la literatura y construir un marco teórico. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas y se establece una serie de conclusiones respecto a las hipótesis.

Para esta investigación se llevó a cabo un proceso cuantitativo, ya que se recolectaron datos mediante un cuestionario, para poder dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se recolectaron datos numéricos y se midieron las variables a través de procedimientos estandarizados; asimismo se hizo un análisis a través de los datos estadísticos obtenidos. Mediante estos procedimientos se diagnosticará el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, en un bachillerato general en la ciudad de Puebla. Los resultados ayudaran a conocer el nivel de comprensión que tienen los estudiantes de acuerdo con la teoría de la literacidad, cuales son los puntos más fuertes y las debilidades al momento de enfrentarse a un texto literario.

3.1.2 Alcance de la Investigación

Una vez que se define el problema de investigación, es momento también de establecer el alcance de la misma. Ya que el alcance de una investigación indica el resultado lo que se obtendrá a partir de ella y condiciona el método que se seguirá para obtener dichos resultados.

Como explica Hernández, Fernández & Baptista (2010), cuando se habla sobre el alcance de una investigación no se debe pensar en una tipología, ya que más que una clasificación, lo único que indica dicho alcance es el resultado que se espera obtener del estudio. Según estos autores, de una investigación se pueden obtener cuatro tipos de resultados:

- a) Estudio exploratorio: información general respecto a un fenómeno o problema poco conocido, incluyendo la identificación de posibles variables a estudiar en un futuro.

- b) Estudio descriptivo: información detallada respecto un fenómeno o problema para describir sus dimensiones (variables) con precisión.
- c) Estudio correlacional: información respecto a la relación actual entre dos o más variables, que permita predecir su comportamiento futuro.
- d) Estudio explicativo: causas de los eventos, sucesos o fenómenos estudiados, explicando las condiciones en las que se manifiesta.

El alcance como lo indica Hernández, Fernández & Baptista (2010), depende de dos factores:

- 1) el estado de conocimiento sobre el problema de investigación reportado en la literatura, y
- 2) la perspectiva que se pretenda dar al estudio.

Respondiendo a la primera pregunta, pese a que se han hecho muchos estudios diagnósticos de comprensión lectora, medir el nivel de desarrollo de literacidad se ha considerado siempre un proceso muy complejo. Es por esta razón que la mayor parte de los estudios, que han hecho avances en este tema, han sido aplicados a la educación superior. Sin embargo, las ya mencionadas demandas actuales de mejorar las habilidades lectoras, hacen pertinente un diagnóstico, antes de ingresar a la educación superior, es más, diferentes autores como Allan Luke (etc.) plantean la necesidad de educar en literacidad desde los primeros niveles educativos, al ser esta una habilidad compleja y que requiere mucho trabajo para desarrollarse.

La revisión de la literatura especializada en torno a la comprensión lectora, muestra que la mayor parte de los estudios realizados en base a las teorías actuales de la lectura se implementan a nivel superior y en general están basados en conceptos tales como: alfabetización académica, alfabetización funcional y desarrollo del pensamiento crítico. Cabe aclarar que se revisaron estudios realizados en varias partes del mundo y es en Latinoamérica en donde se han implementado menos las nociones de literacidad en relación con la educación básica.

Lo anterior puede explicarse porque el concepto alfabetización está más relacionado con el imaginario colectivo latinoamericano y además tiene una fuerte connotación positiva. Es más, según Hernández Zamora en su artículo “Cultura escrita en espacios no escolares” plantea que: “originalmente el anglicismo *literacy* se traducía al español como alfabetización, entendida como la simple habilidad de poner por escrito lo hablado, es decir, la habilidad de codificar los fonemas del habla en grafías de la escritura.” (Hernández, 2005).

El trabajo de investigación tiene entonces alcances descriptivos y exploratorios, dado que, por un lado buscamos analizar cual es nivel de dominio que tiene cada estudiante en las diferentes dimensiones de la literacidad, y en segundo lugar establece un precedente para estudios más contextualizados y complejos en todos los niveles educativos.

Se parte del supuesto de que la comprensión de los alumnos es más baja que la deseable en los estándares, sin embargo, uno de los beneficios del estudio sería poder utilizar, tanto el cuestionario, como la información obtenida, de manera que sean una ayuda en el aula para generar instrumentos o estrategias vinculadas con las bases que ya poseen los estudiantes.

3.1.3 Diseño de la Investigación: No Experimental – Transversal – Descriptivo

Por medio del diseño de la investigación se obtendrá toda la información necesaria para los objetivos de la investigación. Ésta es de tipo, no experimental, transversal, descriptivo. No experimental porque, no se han manipulado las variables, los datos a reunir se obtuvieron directamente de los estudiantes y transversal ya que la recolección de datos se realizó en una sola aplicación, evaluando así el fenómeno en un momento determinado de tiempo.

La investigación no experimental, es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables; lo que se hace en este tipo de investigación es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En un estudio no experimental no se construye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente.

Esta investigación tiene un diseño no experimental, ya que los estudiantes fueron evaluados sin ninguna intervención previa, es decir que no se expuso a los sujetos a estímulos o condicionantes que pudieran influir en sus respuestas. Los estudiantes fueron analizados en sus salones de clase a la hora de su clase de literatura, intentando interferir lo menos posible los resultados de la prueba.

Los estudios no experimentales pueden ser de dos tipos, transeccionales y longitudinales. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.270). Hay que mencionar, además que se planteo un diseño de investigación transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, en donde se analizó la incidencia y la interrelación de las variables en un lapso de tiempo específico.

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en lo que se manifiestan una o más variables dentro del enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 273). El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en una variable o concepto y proporcionar su descripción (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

3.1.4 Muestra

En cuanto a la muestra no probabilística (llamada también muestra dirigida), se menciona que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra”(Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por lo tanto, el procedimiento a seguir no es mecánico, ni se basa en fórmulas de probabilidad, ya que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas.

El bachillerato cuenta con cuatro grupos de tercer año (A, B, C y D), se decidió aplicar el cuestionario a los alumnos corresponden a los grupos A y C, porque el colegiado de maestros los identificaba como el “mejor” y el “peor” grupo de los terceros, respectivamente. La muestra con la que se realizó esta investigación consta de 70 alumnos del Bachillerato General Profesor Enrique Martínez Márquez, en la ciudad de Puebla, el cuestionario fue aplicado a 17 hombres y 53 mujeres.

Los sujetos de la investigación tienen entre 17 y 19 años, eran estudiantes de quinto semestre, turno matutino; se plantea una muestra no probabilística, ya que no se usaron formas de probabilidad para seleccionar la muestra, sino que se selecciono a dos grupos representativos para la muestra.

Los alumnos pertenecen a una clase media baja en la cual los padres de familia son asalariados, con recursos suficientes para cubrir las necesidades básicas, pero cuentan con pocos recursos de capital cultural y simbólico. En otras palabras, no hay un acceso *per se* a lo que se conoce como la “alta cultura”, legitimada simbólicamente en la sociedad y normativamente en los planes y programas de las diferentes asignaturas, principalmente en la materia de literatura.

En cuanto al noción de capital, Pierre Bourdieu la utiliza para referirse a todo aquello que pueda entrar en las “apuestas” de los actores sociales, que es un “instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos” (Pierre Bourdieu, 1980: p 109), o como “relación social que define la apropiación desigual de recursos”.

3.2 Variables

Como ya se ha mencionado anteriormente, la recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra, no probabilística, de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Puebla, México. El cuestionario impreso se desarrolló en base al modelo de las cuatro dimensiones de Allan Luke y Peter Freebody (1999 y 2000). Siguiendo este

modelo se pretende evaluar y analizar desde los niveles más simples de decodificación del código escrito, hasta los valores e ideologías inmersos en el texto literario.

Las variables que se utilizaron para el diseño del instrumento se seleccionaron en función de su capacidad de evaluación, observación y medición; cada variable esta definida de dos formas, en su dimensión conceptual y en su dimensión operacional.

- A. Recursos de código: En este nivel el estudiante toma el rol de procesador o desmontador del código, también conocida como *competencia gramatical*, se pone énfasis en la decodificación y codificación del sistema escrito. El sujeto es capaz de recuperar información literal, conoce el significado de todas o casi todas las palabras, reconoce el tipo de texto y puede sintetizar información. Las preguntas orientadoras para este nivel son: ¿Cómo desmonto el texto?, ¿cómo funciona el texto?, ¿cómo se usa cada recurso dentro del texto?; parte de este nivel incluye reconocer las palabras, la ortografía y puntuación.

Esta variable se operacionalizó mediante cuatro indicadores:

- Manejo de vocabulario: conocer el significado de las palabras determina en parte la comprensión o falta de comprensión del texto.
- Recuperación de información literal: en este indicador se mide la capacidad de los estudiantes para obtener información concreta del texto o deducciones muy simples a partir de lo enunciado explícitamente en el texto.
- Tipo de discurso: Identificar el tipo de discurso es una de las estrategias más comunes para la decodificación, ya que la pertenencia de un texto a un género específico delimita sus características, no se interpreta de la misma manera un mensaje descriptivo, como uno argumentativo o narrativo.
- Síntesis: en este indicador se evalúa la capacidad de los estudiantes de concretizar información específica y se mide el grado de comprensión general del texto.

- B. Recursos de significado: En este nivel el estudiante debe asumir el rol de constructor de significados, se pone énfasis en la construcción y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, identificación de ideas principales y secundarias. Las preguntas orientadoras para el nivel son: ¿Qué quiere el texto?, ¿cómo se conectan las ideas?, ¿qué dice explícitamente el texto y que sugiere?.

Para trabajar esta variable se plantearon tres indicadores:

- Identificación de ideas principales y secundarias: el estudiante es capaz de reconocer la idea central del texto, sin la cual éste no podría funcionar y que sirve de punto de partida para identificar las ideas secundarias.
- Identificación del propósito del texto: en estos ítems se mide la capacidad del alumno para identificar los propósitos del autor, los argumentos y el punto de vista inmerso en el texto.
- Recuperar información previa: el estudiante identificará cuáles son los elementos contextuales que se necesitan para llenar o que cooperan para situar cronológica y culturalmente el texto.

C. Recursos pragmáticos: En esta variable se mide el rol del alumno como usuario comunicativo del texto, se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos sociales. Incluye el uso del género textual apropiado a cada propósito y contexto. Las preguntas orientadoras para el nivel: ¿Qué hago con el texto?, ¿cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relación hay entre su uso y su construcción?.

Para medir esta variable se utilizaron tres indicadores:

- Funciones sociales del texto: los ítems que corresponden a este indicador buscan identificar cómo se utilizan los diferentes tipos de textos en la sociedad.
- Influencia del contexto en la producción del texto: en este indicador se mide el nivel de conciencia que tienen los estudiantes sobre la importancia y lo determinante que resulta para el texto el contexto en el que inscribe.
- Inferencias: se evalúa la capacidad del estudiante de deducir o sacar conclusiones lógicas a partir de la información que se le presentó en el texto.

D. Recursos críticos: es el nivel más alto de comprensión lectora y se relaciona con la capacidad de análisis del texto, el estudiante debe comprender e identificar al texto literario como un punto de vista parcial, no neutro e influyente en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, así como la construcción de diferentes interpretaciones. Las preguntas guía en este caso son: ¿cómo me influye el texto?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?.

Esta variable consta de tres indicadores:

- Identificación de opiniones, valores e ideología: este indicador valora la capacidad de los alumnos de identificar las opiniones e ideología implícitos en el texto.
- Influencia del texto en el lector: mide la conciencia que los tienen los estudiantes de la

influencia que tiene la información escrita en ellos.

- Generación de alternativas de interpretación: el valor de los textos literarios esta en el abanico de posibilidades de interpretación, mientras más amplio y complejo sea este, se considera que hay un mayor dominio de la cultura escrita.

3.3 Instrumento

El instrumento que se utilizó para recaudar la información es un cuestionario de tipo cerrado de opción múltiple, cabe destacar, que en este tipos de cuestionarios se limitan las opciones de los sujetos a los que se les aplica la prueba. Para realizar el cuestionario se selecciono el cuento “Tú sabes quién eres” del escritor mexicano Alberto Chimal, publicado por la editorial Paginas de Espuma en el año 2014. El texto fue seleccionado por su temática actual, el interés que despierta el uso de las redes social en el relato, su brevedad, tiene un vocabulario adecuado y no muy complicado; además de que su autor es considerado uno de los escritores más representativos de la literatura contemporánea latinoamericana.

El cuestionario consta de 38 preguntas correspondientes a total de los ítems de las cuatro variables. La primera variable, Recursos de Código, que corresponde al primer nivel de comprensión lectora es evaluado por los reactivos del 1 al 12, en estos se hacen preguntas de vocabulario, recuperación de información literal y síntesis del texto.

Los ítems del 13 al 21, corresponden a la segunda variable Recursos de Significado, correspondiente al segundo nivel, en donde se hacen preguntas de identificación de las ideas principales y secundarias, se cuestiona sobre el propósito del texto y la capacidad de recuperar información previa.

En tercer lugar los Recursos Pragmáticos que miden la relación que hay entre el uso del texto y su construcción, se evalúan de ítem 20^a al 26^a. En estos ítems se cuestionan las funciones sociales del texto, la influencia del contexto en la producción literaria y ciertas inferencias que se consideran necesarias para la comprensión del cuento.

Por ultimo en la ultima variable Recursos Críticos, se evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar la ideología y los valores presentes en el texto, cómo el texto influye en el lector y las diferentes posibilidades de interpretación. Éste ultimo nivel comprende los reactivos del 36 al 38. (Ver Anexo 1).

3.3.1 Validación

El cuestionario se sometió a una prueba de pilotaje, con 10 alumnos del bachillerato vespertino Prof. Juan Crisóstomo Bonilla, quinto semestre grupo C. El cual modificó muchos de los ítems

haciéndolos reactivos cerrados, así como incrementando el número de ítems para las primeras variables. Se reestructuraron los ítems 30, 33, 24 y 20, dado que no aportaban información relevante, por lo que se les anexo los apartados 30^a, 33^a, 24^a, 24b, 24c, etc. en función de mejorar la recolección de información.

3.3.1 Limitaciones de estudio

Este estudio puede dar pie a futuras investigaciones, ya que la teoría de la literacidad es un fenómeno complejo, los diagnósticos posteriores podrían complementarse con técnicas cualitativas. Por otro lado se sugiere que al aplicar instrumentos de diagnóstico que estos se adapten al contexto a evaluar, esto es, si el instrumento propuesto pudiera servir de guía a otros cuestionarios, se sugiere hacer las adaptaciones pertinentes.

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de resultados.

Introducción

En este capítulo se describen los resultados obtenidos al aplicar el instrumento diagnóstico descrito en el capítulo anterior, cabe destacar que el texto seleccionado es un fragmento de la obra narrativa “Tú sabes quién eres” del escritor mexicano contemporáneo Alberto Chimal. El texto fue seleccionado en base a su temática actual y de relevancia social para los jóvenes, buscando motivar el interés del lector y captar su atención.

En el fragmento seleccionado se presenta la situación conflicto, no se especifica un lugar geográfico específico, sin embargo, se percibe de manera muy clara que el relato es contemporáneo al lector. El fragmento nos relata el acoso de una joven que inicia mediante las redes sociales contacto con un extraño, quien posteriormente la acosa. El fenómeno normalmente conocido como *stalkear*, es ampliamente conocido por los jóvenes, se han hecho películas, reportajes, novelas, etc., entorno a esta figura; y aunque el relato es claramente literario, sabemos que nuestros sujetos de estudio tienen conocimiento del fenómeno.

El texto, al tener una estructura narrativa, registra acciones y acontecimientos desde el punto de vista subjetivo de sus actores, uno de los valores literarios más marcados en el texto es el manejo narrativo del tiempo, el cómo se cuenta la historia y desde qué punto de vista, lo que da a la lectura su carácter estético.

Con base en este texto se han realizado una serie de ítems, con los cuales se han determinado los parámetros para diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes de bachillerato en cuanto a textos literarios. Para definir los diferentes niveles de comprensión, se ha tomado la teoría de literacidad de Daniel Cassany.

El cuestionario se operacionaliza en función de cuatro variables: recursos de código, significado, pragmáticos y críticos. Cada uno de estos consta de por lo menos tres indicadores y al menos tres ítems por cada indicador, mediante las cuales se pretende ubicar el manejo de cada una de ellas por el estudiante. Se ha realizado el vaciado de datos y la graficación de

todos los ítems del cuestionario así como su interpretación, por lo que este capítulo tratará principalmente del análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario.

4.1 Datos generales

El instrumento como ya se ha dicho anteriormente se aplicó a dos grupos diferentes de quinto semestre de bachillerato, obteniendo como población total setenta cuestionarios contestados, los participantes en esta investigación son jóvenes que se encuentran entre los 17 y 19 años de edad, son mayoritariamente mujeres.

4.2 Variable 1: Recursos de código

Esta sección se centra en medir el nivel que tiene el estudiante al acceder, obtener y derivar información que el mismo texto le proporciona, en este primer momento se plantean preguntas de localizar información literal en el texto, manejo de vocabulario, síntesis, etc., por otro lado, también se establecieron ítems que buscan cuantificar el dominio de ciertos conocimientos teóricos básicos de la materia de Literatura y que están presentes en el programa de estudios de bachillerato general.

La primera sección de la variable corresponde al manejo de vocabulario, en esta sección los estudiantes tienen que conocer el valor semántico de las palabras ya sea conociéndolo de antemano, deduciendo el significado del contexto o recuperándolo de forma literal del texto, además de revisar la coherencia lógica de las palabras dentro de las oraciones.

En la segunda sección se maneja la recuperación de información literal, en esta sección se establece una conexión entre la información empleada en la pregunta y el texto, por lo tanto los estudiantes deben establecer una correspondencia entre lo que solicita la pregunta y lo que han leído en el texto, en este caso los alumnos deben identificar elementos esenciales como personajes, lugar y tiempo, así como hechos específicos de la trama.

El apartado de tipo de recurso se evalúan los conocimientos que tienen los estudiantes con respecto al tipo de texto con el que tratan, el tipo de discurso, género literario y tipo de texto. Se incorporó esta sección por dos razones, la primera porque al identificar el tipo de texto se tienen mayores probabilidades de enfrentar el texto de manera crítica. La segunda está relacionada con el dominio de los contenidos de planes y programas que se imparten en el bachillerato, que son la base teórica-práctica con la que cuentan los estudiantes al llegar a la materia de Literatura.

En el indicador relacionado con los procesos de síntesis se buscan obtener resultados en relación a los procesos de los estudiantes sobre si los estudiantes comprenden la

información principal, las ideas secundarias de un texto. Estas tareas pueden suponer distintos grados de dificultad. Por ejemplo, se puede pedir al alumno que seleccione información explícita, en un grado más complejo se podría incluir la localización de información que sea sinónima. En ocasiones se puede requerir el uso de habilidades de clasificación o discriminar entre dos datos similares.

Ítem No. 1: Obtener el significado del contexto

La primera parte del instrumento evalúa las capacidades del estudiantes relacionadas con las teorías lingüísticas, en donde el significado se encuentra en la comprensión semántica de las palabras y su correspondiente orden en el texto, el primer reactivo describe la capacidad que tiene el alumno para obtener el significado de las palabras en función del contexto del texto.

Las palabras en su semántica suelen ser polisémicas, es el contexto, la función, la morfología y la sintaxis del texto lo que da la pauta para seleccionar el significado semántico correcto. Existe más de un significado correcto, sin embargo sólo una de las opciones se adecua correctamente al contexto, cumpliendo las características de coherencia y lógica dentro de las cuales se encuentra; identificar o no el significado de una palabra en un texto puede ayudar esclarecer o ensombrece la comprensión de un texto.

La respuesta “a” está planteada como el principal distractor a la respuesta correcta “c”, ya que ambas son definiciones semánticas de la palabra “expresamente”, esta opción fue recurrente en 16 sujetos al igual que la opción “d” como las más frecuentes del ítem, ambas con una recurrencia del 25%.

La opción definitivamente incorrecta fue la opción “b”, ya que no tiene relación semántica con la oración y su única semejanza es funcionar como adverbio, sin embargo esta opción obtuvo una frecuencia de 8%. Por otro lado la opción correcta “c” fue seleccionada por 21% de los sujetos.

1 Manejo de vocabulario

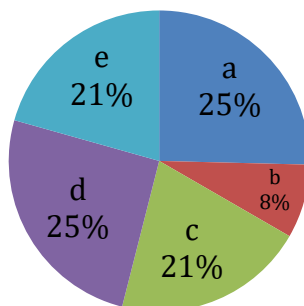


Gráfico 3 Manejo de Vocabulario

Las respuestas “a”, “d” y “e”, están relacionadas con expresar, lo cual es incoherente dentro de la oración, ya que no se enuncia que algo se exprese, sino que se planea que se anticipa deliberadamente, y nos indica que los estudiantes se dejan llevar más por la semántica que por la función de las palabras en las oraciones, estas tres opciones conjuntaron una mayoría de 71% de los sujetos.

Ítem No. 2: Identificación de palabras

En este caso el significado de la palabra se encuentra explícito en el texto, los estudiantes tienen dos opciones para encontrar la respuesta correcta para este ítem, por un lado la respuesta se encuentra de manera explícita en el texto, por otro lado los anglicismos son cada vez más comunes, específicamente en las redes sociales, la palabra “stalkear” proviene del verbo “to stalk” y se traduce como acosar.

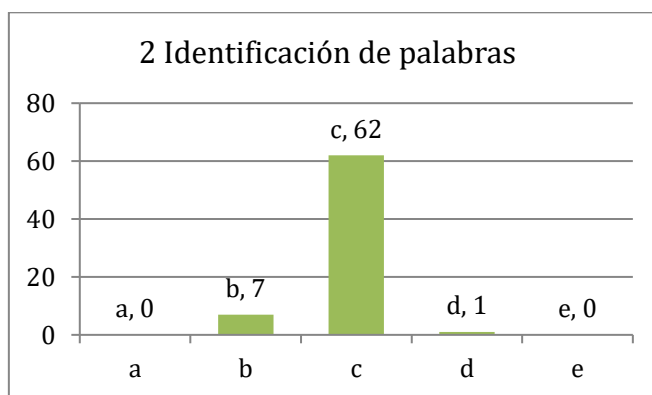


Gráfico 4 Identificación de palabras

La respuesta correcta obtuvo una frecuencia de 89%. El 10% restante se refiere a vigilar, la cual está relacionada con el término, pero no lo abarca en toda su extensión.

Ítem No. 3: Coherencia

En el texto se utiliza la oración “No fue muy coherente” seguido de una explicación del ¿Por qué? no se ha sido coherente, en el reactivo se colocan una serie de oraciones empleando la palabra coherente, mediante este mecanismo se mide la capacidad del estudiante de analizar el uso correcto de la palabra tanto en semántica como en sintaxis, existen tres respuestas correctas y dos incorrectas, el estudiante debe ser capaz de reconocer el error en las oraciones en la falta de coherencia lógica o el orden sintáctico. Únicamente el 3% de los estudiantes obtuvieron las tres respuestas correctas.

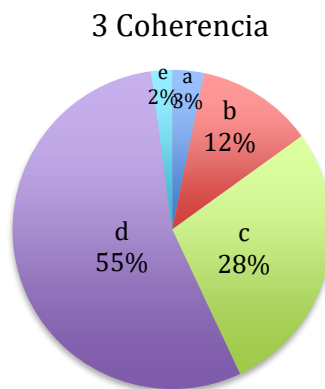


Grafico 5 Coherencia

Las oraciones están diseñadas para que los estudiantes piensen no únicamente en el sentido, sino también en el orden sintáctico de las oraciones, que oraciones son gramaticalmente correctas y semánticamente correctas, aunque el significado aparentemente tenga una connotación “negativa”. El inciso “a” una de las opciones correcta se infiere que no fue seleccionada por su connotación negativa, pese a ser una oración coherente, esto nos lleva a suponer que los estudiantes se dejan llevar más por el significado que por la función de las palabras.

Ítem No. 4: Tiempo de la historia

Este reactivo demanda una búsqueda de información explícita, ubicada en el texto, el reactivo que consta de cinco opciones de respuesta tiene dos opciones completamente incorrectas y tres respuestas posibles, de esas tres una es indudablemente incorrecta, dejando, la respuesta correcta y un distractor, respuestas “a” y “e” respectivamente. La única respuesta correcta se

basa en la especificidad, existen dos respuestas que podrían considerarse como correctas pero como el texto da una más específica que la otra, se toma como correcta la más específica.

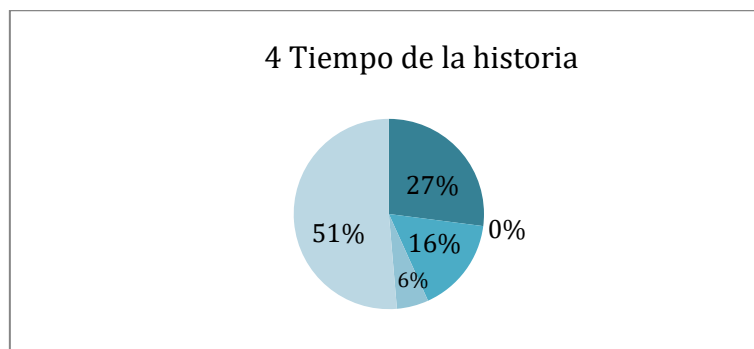


Grafico 6 Tiempo de la Historia.

La mayoría de los estudiantes seleccionaron la respuesta correcta, sin embargo un número importante se dejó llevar por el distractor, se tiene la hipótesis de que este fenómeno se da porque los alumnos no regresan al texto a verificar la información y contestan de manera memorística, con lo que recuerdan del texto.

Ítem No. 5: Características del personaje

El reactivo indaga sobre las características físicas de uno de los personajes, el cual está ampliamente descrito, principalmente porque sus cambios son el comienzo de la anécdota, en este reactivo se debe prestar particular atención a lo que se pregunta, ya que la respuesta consiste en seleccionar únicamente las características de prosopografía o características físicas, el reactivo consta de cinco opciones de respuesta, como distractores en el reactivo se plantean las características físicas combinadas con otro tipo de características morales, sociales, etc., dejando la respuesta correcta y un distractor, respuesta “c” y “e”. La única respuesta correcta se basa en la especificidad así que se toma como correcta la más específica.

5 Características del personaje

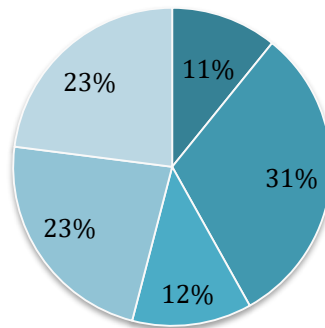


Grafico 7 Características del personaje

Como se puede observar en el grafico anterior, muchos de los estudiantes se dejaron llevar por los diferentes distractores principalmente la descripción de la vestimenta, esto puede interpretarse de varias maneras: no son conscientes de la distinción entre prosopografía, etopeya y relato; no buscaron una respuesta más específica o no tuvieron el suficiente cuidado al leer lo que se les preguntaba.

Ítem No. 6: Desenredando la trama

Ya se ha mencionado que uno de los personajes principales sufre cambios drásticos, estos son desencadenados por la aparición de un hombre en su vida, para este ítem los distractores se plantearon en forma de posibilidades lógicas o coherentes en relación con el contexto social de un uso masivo de redes sociales para la interacción humana. Se indaga sobre el detonante de la trama del texto, en este punto se evalúa la capacidad del alumno de identificar el inicio del argumento en el texto.

6 Desenrredando la trama

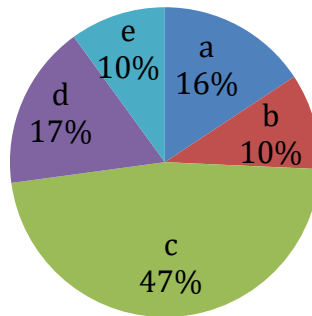


Grafico 8 Desenrredando la trama

La mayoría de los estudiantes contestaron de manera correcta, sin embargo y al igual que otros ítems parece ser que los estudiantes contestaron más por opinión personal que por la información contenida en el texto.

Ítem No. 7: Puros cuentos

Entendemos el relato como una narración de hechos, por lo tanto estos pueden ser tanto no literarios como literarios, dados los fines de esta investigación nos centramos en los relatos literarios haciendo una lista de ellos como opciones de respuesta. Las dos últimas opciones de la lista de posibles respuestas quedan descartadas simplemente porque se inscriben principalmente dentro del terreno de la representación. En este caso se indaga sobre los conocimientos literarios propios del plan de la materia de Literatura I, la cual ya fue cursada por los sujetos, mediante este ítem se puede observar si los alumnos son capaces de transpolar sus conocimientos a otros contextos.

7 Puros cuentos

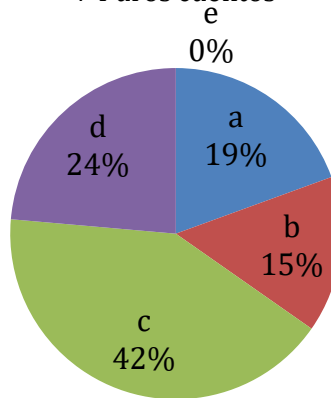


Grafico 9 Puros Cuentos

Las opciones restantes, tres tipos de discursos narrativos literarios, se identifican mediante los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica o incluso por deducción lógica, la mayor parte de los alumnos seleccionaron la opción “narración histórica”, inferimos por esta respuesta el desconocimiento de lo que en literatura se entiende por una narración histórica, este reactivo resultó particularmente significativo porque representa un muy bajo dominio de los conocimientos que se plantean en el plan de estudios de la materia de Literatura.

Ítem No. 8: Un punto de partida

En este ítem se interroga sobre el conocimiento de los distintos géneros literarios, se ha considerado importante interrogar sobre este asunto ya que conocer el género del texto puede ser una referencia para su comprensión así como para sus amplias posibilidades de interpretación. El género puede ser la manera de anticipar un “modelo” en la obra, la cual se relaciona y se presenta como única en función de otras con características similares, estas relaciones pueden darse a partir de ciertos temas o en función de los rasgos estructurales del relato, si se logra realizar esa anticipación se está mucho mejor capacitado como lector para lograr comprender el texto.

8 Un punto de partida

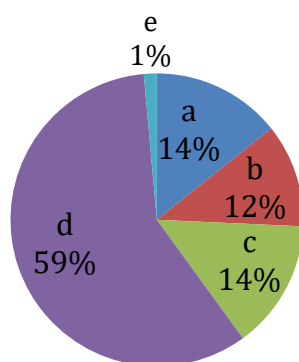


Gráfico 10 Un Punto de Partida.

La manera de contestar correctamente a las preguntas de contenido de la materia es conociendo de antemano las nociones básicas que definen y delimitan la literatura, pese a que la mayor parte de la población que realizó el cuestionario contestó de manera correcta, el porcentaje de alumnos que no lo hizo es un sector que se debe atender y considerar.

Ítem No. 9: Formas de lo dicho

En un texto literario por lo general se utilizan diferentes tipos de discursos, por lo que muchas veces es complicado encontrar el predominante o un texto en el cual sólo se utilice uno, el

discurso narrativo según el modo de construcción del relato, se utiliza para relatar acontecimientos vividos por el personaje en un periodo específico de tiempo. Por otro lado la descripción se centra en el “cómo”, entrega información concreta intentando presentar una sensación de objetividad, expresa el punto de vista del autor y sitúa en un espacio/tempo al receptor.

El texto al ser un cuento es predominante narrativo, los estudiantes pueden llegar a esta conclusión tanto por el texto en sí, como por la teoría explicada en las materias de Literatura I y Taller de lectura y redacción IV, ambas materias ya cursadas por los encuestados. La opción definitivamente incorrecta era la opción “a” dado que el texto no tiene un tipo de discurso argumentativo predominante, el distractor y la respuesta correcta serían descripción (opción “b”) y narración (opción “d”).

9 Formas de lo dicho

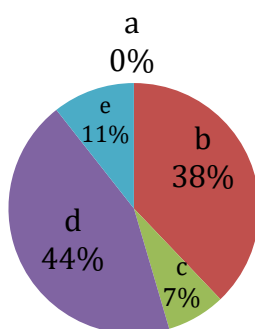


Gráfico 11 formas de lo dicho.

Tanto la opción correcta como el distractor son las respuestas con mayor frecuencia, 82% de los estudiantes contestaron que el texto podría ser predominantemente narrativo o descriptivo. Al ser un reactivo que se enfoca en medir el conocimiento del estudiante sobre los tipos de discurso, sólo existe una respuesta correcta en este caso la narración, en ella se expone una sucesión de eventos relatables, los estudiantes deben adquirir conciencia de los tipos de textos con los que se enfrentan en el día a día, para poder afrontarlos críticamente.

El texto, al ser el principio de un cuento, en el cual se desarrolla el nudo de la historia, la situación que dará pie al resto del relato, por lo tanto es un texto narrativo, sin embargo ha sido importante identificar en este ítem que algunos de los estudiantes comienzan a tratar el texto como informativo.

10.- La historia en otras líneas

En este reactivo se indaga sobre la capacidad de los estudiantes para resumir el texto en una oración, este reactivo se encuentra en el segundo nivel de comprensión lectora ya que la información que solicita obtener al estudiante no es explícita y no puede derivarse de sus conocimientos previos como en el bloque anterior. Se solicita que únicamente con la lectura del texto, se llegue a la respuesta correcta, además se vuelve más complejo dado que algunos de los distractores propuestos en el reactivo son respuestas plausibles.

Los incisos “a” y “b” son temas que se tocan en la lectura, pero no son el tema principal del relato y no sintetizan los hechos ocurridos en la historia, la única respuesta correcta es el inciso “c”. Las otras dos opciones son completamente incorrectas en la opción “e” por la connotación de autobiografía y la “d” porque no guarda relación con el texto.

10 La historia en otras líneas

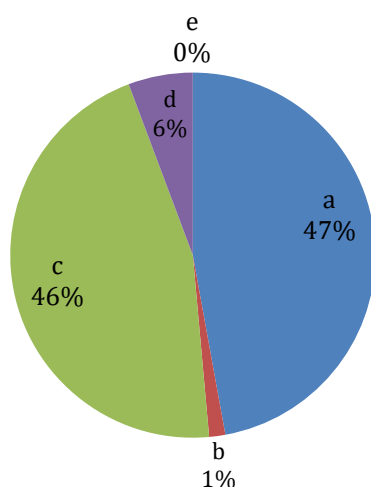


Grafico 12 La historia en otras líneas

Muchos de los estudiantes se dejaron llevar por el principal distractor la opción “a”, que como ya se mencionó antes es más una opinión que la síntesis del texto, las otras opciones realmente tuvieron muy poca frecuencia. Cabe destacar que aunque por una muy leve variación es más frecuente que los estudiantes seleccionaran la opinión en vez que el resumen del texto.

Llama la atención principalmente porque identificar opiniones es un proceso más complicado que resumir, lamentablemente en este caso es una opción incorrecta, pero, es importante resaltar que son capaces de identificar elementos complejos en el texto. La identificación de la respuesta correcta requiere que los estudiantes hagan inferencias acerca de algo que no está explícito en el texto, sino sintetizen en muy pocas palabras la narración. Se debe trabajar con la lectura de diferentes subgéneros narrativos, lo cual dará a los

estudiantes oportunidades para enfrentarse a las ambigüedades que el lenguaje tiene, particularmente en el ámbito de la literatura.

11.- Tejiendo la trama

En este reactivo se evalúa la capacidad de los estudiantes de identificar la trama del relato, entendiendo esta desde la poética aristotélica como la disposición de incidentes, en que cada uno sigue al otro para constituir la estructura del relato. En otras palabras la relación lógica con la que enlazan las acciones para formar un relato coherente.

En este caso sólo existen tres opciones de respuesta, el distractor, la respuesta correcta y otra totalmente incorrecta; siendo la respuesta uno la correcta y la número tres el distractor. En este caso se debe identificar la anécdota de la obra.

Llama la atención que la frecuencia al identificar la respuesta correcta es únicamente de 17%, menos de la mitad que en el reactivo anterior, por otro lado, el distractor tiene el 50% de la frecuencia, la opción número 2 que se consideraba totalmente incorrecta tiene incluso más frecuencia que la respuesta correcta.

11 Tejiendo la trama

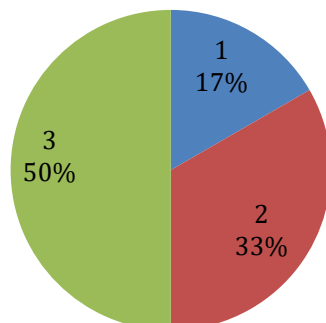


Grafico 13 Tejiendo la trama

Al parecer los alumnos se identifican más con el tema de redes sociales que la atención que ponen a trama, contestan más con el recuerdo o la impresión, que con elementos presentes en el texto. Esto nos indica que los alumnos no regresan al texto a corroborar las respuestas posibles.

12.- To stalk (leer en otra lengua)

En el texto se define la palabra *stalk* como acoso, identificamos la palabra como un anglicismo que se ha vinculado a actividades propias de las redes sociales y a ámbitos

culturales específicos. En dos de las opciones de respuesta se plantean actividades relacionadas con la tecnología, en el tercer inciso un fenómeno más social. Este reactivo tuvo una frecuencia correcta en la opción 2 de 97%, fue el reactivo mejor contestado de toda la prueba.

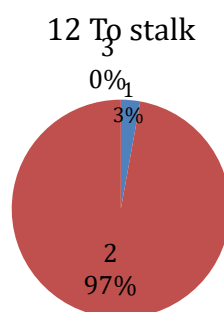


Grafico 14 To talk

Existen muchos elementos para respaldar la selección de éste ítem, se pudo recuperar la información desde el contexto de los estudiantes (conocimiento previo), también se encontraba definido de manera literal en el texto y además la forma en la cual se presenta el reactivo se presta a menos distractores con los cuales se pudieran confundir los estudiantes.

Conclusiones de la variable

Los resultados obtenidos en la primera variable son más bajos de lo esperado, principalmente el indicador de Tipo de discurso, se debe trabajar con los estudiantes dado que conocer el género del texto puede ser una referencia para su comprensión así como para sus amplias posibilidades de interpretación. El género puede ser la manera de anticipar un “modelo” en la obra, la cual se relaciona y se presenta como única en función de otras con características similares, estas relaciones pueden darse a partir de ciertos temas o en función de los rasgos estructurales del relato, si se logra realizar esa anticipación se está mucho mejor capacitado como lector para lograr comprender el texto.

El bajo resultado en el indicador número dos Recuperación de información literal, tiene su explicación en que los estudiantes no están acostumbrados a regresar al texto para corroborar sus respuestas, prefieren contestar con lo que recuerdan o sienten que es correcto. Para incrementar el nivel en esta variable se sugiere trabajar con ejercicios de sacar el

significado del contexto, lectura de textos expositivos y trabajar una variedad mayor de géneros textuales.

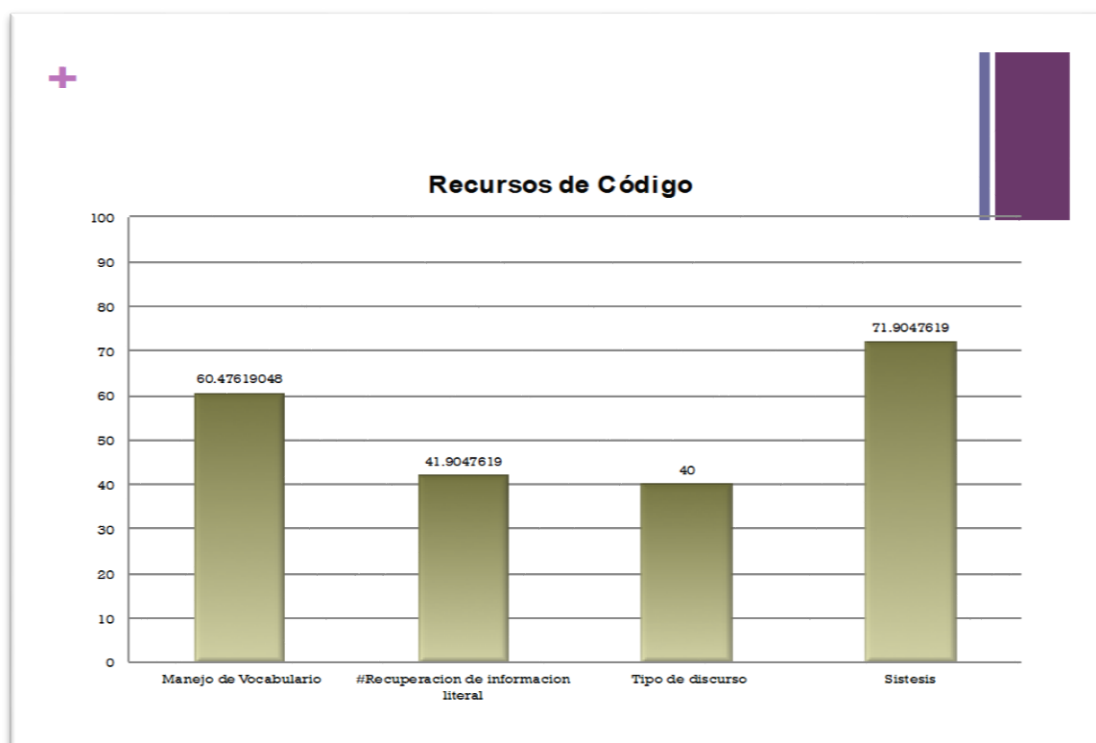


Grafico 15 Resultados.

En recursos de código llama la atención que el indicador más bajo es el de Ideas principales y secundarias, los alumnos presentan problemas para identificar información no explícita en el texto, además de no tener claro que son las ideas secundarias y principales. En la evaluación se pudo identificar que los alumnos llegan a poner por encima de las intenciones comunicativas del autor sus propias opiniones, es decir, en lugar de responder de manera objetiva lo que quería decir el texto deciden expresar su opinión sobre lo dicho.

4.3 Variable 2: Recursos de significado

Para la psicología de la comprensión o del discurso escrito, leer es elaborar significados, estos se construyen en la mente del lector a partir de estímulos textuales y de conocimiento previo. Es estudiante en este caso debe asumir el rol de constructor de significados, principalmente en un nivel semántico de las palabras, frases y oraciones.

Para este nivel se han desarrollado una serie de ítems en donde el estudiante debe obtener información no explícita en el texto, identificar las ideas principales y secundarias, así como realizar interpretaciones válidas. Para dar coherencia al texto los lectores deben elaborar

muchos más datos de los que se mencionan, así se consigue dar un sentido global a la historia. En el caso de los textos literarios se busca la elaboración de interpretaciones más complejas, que enriquezcan el valor estético del texto.

Siguiendo la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD) se basa en diferentes ciencias del lenguaje para definir el *análisis crítico* del discurso, el cual aspira a descubrir a través del análisis de los textos que se trata contienen de puntos de vista sesgados y personales, sosteniendo que no hay un discurso neutro capaz de representar una realidad objetiva. Puesto que el emisor del mensaje está situado en un horizonte concreto socio-económico-cultural concreto que se refleja en el texto. Comprender un texto de manera crítica implicaría identificar el horizonte del autor y poder confrontarlo con otras alternativas.

Por lo tanto el estudiante en este nivel debe poder reconocer los posibles intereses que mueven al autor a construir el discurso, identificar el punto de vista que esta inherentemente en el texto y valorar de que manera la información previa que posee lo ayuda a descifrar el mensaje.

13.- Conexión, ilación, enlace

En este reactivo se interroga sobre los tipos de conectores y como estos influyen en la semántica de las oraciones, que se a su vez influye en la semántica del texto. En el reactivo se plantean dos oraciones, la primera es una enumeración, distinguida principalmente por el uso de comas u otros conectores copulativos; se enumeran los cambios de Sonia. Las oraciones en este caso están separadas por un punto y aparte, pero se unen con la conjunción coordinada copulativa “y”, lo cual añade más información a la premisa principal, por lo tanto, la respuesta correcta es el inciso “d”.

Los conectores causales o consecutivos indican una relación de causa-efecto, se emplean principalmente cuando el mensaje que se incorpora, resulta más importante que el primero, debido a que puede identificarse como la causa. En este caso no se especifica cuáles son las causas de los cambios sufridos por Sonia, por lo que este inciso no puede ser correcto, sin embargo, fue la respuesta con más frecuencia de respuesta en el cuestionario con un 65% del inciso “a” causa-efecto, más un 20% de la opción “b” consecutivas.

En el caso del inciso “c” comparación, se utiliza para contrastar o comparar ideas u objetos, ya sea para contraponerlos o para subrayar algún tipo de semejanza entre ellos, no existe una contraposición de ideas en las oraciones expuestas, lo que descarta esta opción como correcta.

La opción “e” indica la relación entre dos acciones de manera que la realización de uno supone la realización del otro. El nexo más utilizado en este tipo de relaciones es “si” para

indicar el requisito o la condición, en este caso no hay requisito para la idea planteada por las oraciones por lo que este planteamiento también se plantea como erróneo.

13 Conexión, ilación, enlace

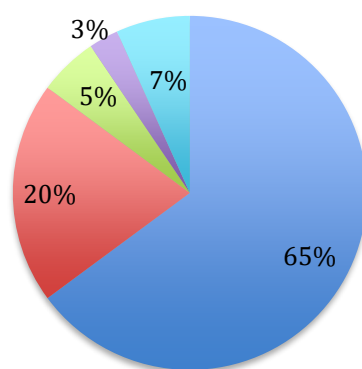


Gráfico 16 Conexión, ilación, enlace

Identificamos que los estudiantes no distinguen los usos de los diferentes tipos de conectores, aunque probablemente en este caso se un problema más de dominio de vocabulario que de falta de lógica. Al parecer seleccionaron las opciones que se les presentan a ellos de manera más frecuente, las relaciones causa-efecto son muy comunes en los textos expositivos que son los textos que están más acostumbrados a trabajar. Esta situación nos indica que hay que buscar una mayor variedad de textos para trabajarlos con los alumnos y rectificar que estos logren identificar las características propias de cada uno.

Por otro lado debemos buscar estrategias para que los estudiantes adquieran el conocimiento de los diferentes conectores y su uso, tal vez trabajando ejercicios más prácticos en los que se logre una comprensión de los términos, para que este conocimiento pueda ser llevado a su lectura en general.

14.- Su real majestad: la idea principal

El principal elemento de cohesión en un texto son las ideas principales, estas son las encadenan el tema y le dan un sentido completo a un texto, la idea principal esta es la más importante, la que nos dice de que trata el texto de manera sintética. Por eso se le denomina

“idea principal” ya que sin esta las otras premisas no se relacionarían y no tendría una orientación temática.

El problema principal al momento de identificar la idea principal de un texto es que puede estar implícita o explícita, de manera explícita se encuentra generalmente en textos expositivos o argumentativos en el primer párrafo del texto. Para identificar una idea principal implícita se debe identificar la macroestructura del texto, según el lingüista holandés T. A. Van Dijk (1980) la macroestructura textual es el contenido semántico global que representa el sentido de un texto.

Como ya se había mencionado anteriormente para que un texto sea percibido como una unidad debe poseer un núcleo temático, en literatura esto se conoce como tema o trama. La macroestructura, entonces, constituye la estructura semántica del conjunto del texto.

Al no ser explícita la idea principal puede muchas veces confundirse con opiniones, que aunque se encuentren fundamentadas en el texto no son el eje central de este. Este es el caso de las opciones “c”, “d” y “e”, las cuales funcionan como distractores de la respuesta correcta.

La opción “b” no tiene ninguna relación con la pregunta es una respuesta totalmente incorrecta y sin embargo es la que obtuvo el segundo mayor porcentaje de respuesta con 20%. La opción “a” es una idea recurrente en el texto, no únicamente en las redes sociales sino los peligros latentes en la interacción social e incluso en la soledad.

14 Idea principal

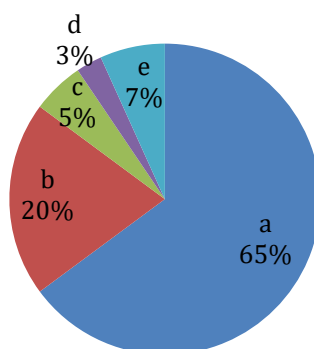


Gráfico 17 Idea principal

La mayoría de los estudiantes distinguen la respuesta correcta, aunque en situaciones menos controladas, como una respuesta abierta, sus porcentajes de acierto bajan. Los estudiantes logran identificar con cierta dificultad el tema de los textos de manera general pero no identifican cuáles son sus procesos o estrategias que los llevaron a la obtención de la

respuesta correcta. Además normalmente suman a su respuesta opiniones personales, cuando lo que se investiga son elementos concretos del texto.

Los docentes deben trabajar en estrategias de identificación de ideas en diferentes tipos de textos, para que los estudiantes cuenten con herramientas al momento de acercarse a discursos diferentes.

15.- Ideas secundarias

Las ideas secundarias estas ligadas y dependen de la idea principal, ayudando a desarrollar el tema planteado, son generalmente oraciones que ayudan a ampliar, demostrar o ejemplificar la idea principal. Se entienden como ideas secundarias las oraciones sin las cuales no se llegaría a una completa comprensión del texto, expresan ideas esenciales que dan sentido a uno o más párrafos.

Se hace necesario recordar que en los textos literarios los apartados del contenido pueden o no coincidir con los párrafos, lo cual dificulta su identificación en un texto más o menos extenso. Las oraciones planteadas como opciones de respuesta se han planteado como interpretaciones, inferencias y opiniones; las opiniones “b”, “c” y “d” son opciones incorrectas ya que aunque se podría encontrar un sustento argumentativo en el texto para respaldarlas no responden a la pregunta, además, no son necesarias para la comprensión del texto.

La respuesta “a” es una interpretación correcta del texto por lo que se le considera el distractor a la respuesta correcta; el texto se posiciona como un relato de terror, esta sensación es generada mediante la transformación de lo conocido en algo peligroso, el villano o el monstruo se crea en el imaginario es la sociedad la que les asigna las características que deben tener, por lo tanto la respuesta correcta “e” que le da sentido a una parte del texto y apoya la idea principal.

15 Ideas secundarias

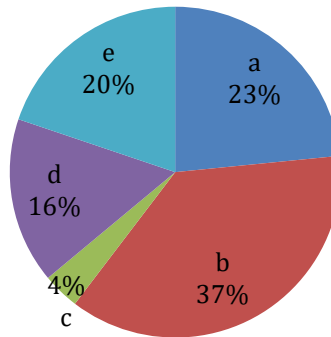


Gráfico 18 Ideas secundarias

Los estudiantes no tienen claro el concepto de idea secundaria, al igual que con la idea principal la confunden con opiniones o interpretaciones del texto pero con el agravante de que estas ideas no son tan claras de identificar como la idea principal del texto. Una de las explicaciones que planteamos para el bajo desempeño en este reactivo es lo poco familiarizados que están los estudiantes a enfrentarse con textos literarios e incluso impresos, tienden a no regresar a la lectura para corroborar información, si no entienden alguna palabra o algún concepto no buscan esclarecer sus dudas, además si leen de manera incorrecta alguna palabra que cambia el sentido de la oración no se cuestionan sobre la falta de coherencia.

16.- ¿Por qué lo dices?

En este reactivo el estudiante debe reconocer los intereses que han movido al autor a construir el discurso, tomando en cuenta el contenido, la forma y el tono que le ha dado, además relacionar su postura con el resto de los agentes sociales, esto es si el texto está participando en un debate social.

Siguiendo la teoría de la literacidad crítica podemos afirmar que todo discurso tiene una ideología, la comprensión del texto requiere identificar tanto el contenido como los puntos de vista del narrador y poder atribuirles sentido. Cabe señalar que la ideología incluye mucho más que una inclinación política; se refiere a una manera de ver el mundo: ecología, ciencia, religión,

Además de los intereses y el punto de vista subjetivo del autor, es importante mencionar que el texto está determinado socialmente, los textos literarios cumplen una función estética y están sujetos a las condiciones sociales de posibilidad, por lo que es imposible que

no se refleje el momento social en el cual se produce el texto, el autor es parte del contexto sociocultural específico y con una visión del mundo determinada.

Para poder identificar las respuestas correctas en este reactivo es necesario tomar en cuenta: los elementos contextuales presentes en el texto; los indicadores que reflejan las actitudes y opiniones del autor; los estereotipos y las representaciones culturales que refleja un autor. Estos tres elementos corresponden a tres de las seis opciones que se presentan en el reactivo, el estudiante tendría que seleccionar las tres para considerar que identifica las intenciones del autor.

Únicamente el 2% de los estudiantes respondieron de manera correcta el reactivo, los distractores se refieren al texto como un hecho real, esto es incorrecto ya que se ha dicho reiteradamente que el texto es un relato literario. Las tres opciones correctas corresponden al tipo de genero textual que utiliza el autor para transmitir el mensaje (inciso “c”), habla del contexto (inciso “f”) y finalmente refleja una posible visión del mundo (inciso “a”).

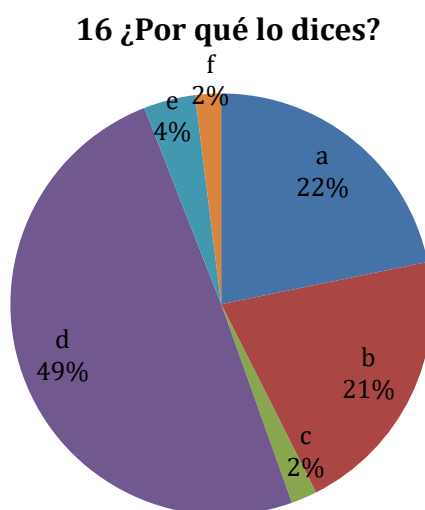


Gráfico 19 ¿Por qué lo dices?

En este momento se empiezan a encadenar las preguntas, con el propósito de analizar las relaciones lógicas que establecen los estudiantes y medir su razonamiento argumentativo, el estudiante no debe únicamente identificar los propósitos del autor sino además debe saber la causa de estos propósitos, sus implicaciones y tener una postura frente a ellos. Únicamente tres estudiantes de los setenta encuestados contestaron de manera correcta el reactivo.

Lo cual nos indica que como lectores no se cuestionan las posibles intenciones del autor y las implicaciones que estas tienen en el texto, reciben la información sin cuestionarse sobre su origen o la verosimilitud que pueda tener, esto se ve todavía más en el hecho de tratar al cuento como un texto expositivo; las opciones que tuvieron más frecuencia fueron “dar

a conocer un hecho real” y “advertir/prevenir” ambas relacionadas con géneros textuales no literarios.

Autor diferente del autor del texto (teoría estructuralista de los textos literarios)

16a.- Estar de acuerdo

Este ítem está subordinado al anterior e indaga sobre la opinión de los estudiantes con respecto a la postura ideológica presente en el texto, esto es, se cuestiona si los sujetos concuerdan con el punto de vista presente en el texto. Únicamente existen dos opciones sí o no, es importante aclarar que en este reactivo no hay respuesta correcta o incorrecta únicamente se quiere ver el nivel de concordancia en la opinión de los estudiantes así como en su argumentación.

16a. Estar de acuerdo

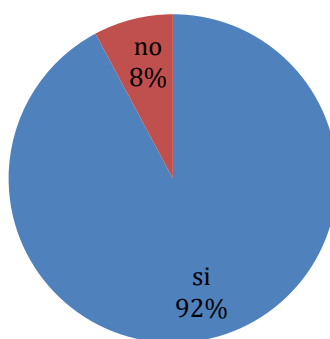


Gráfico 20 Estar de acuerdo

El 92% de los estudiantes está de acuerdo con que el relato es un hecho real cuya función es dar a conocer un hecho real y advertir a la sociedad de los peligros de las redes sociales, este hecho puede deberse a que los estudiantes están mucho más familiarizados con ejercicios de recuperación literal de la información y no es común que analicen textos.

16 b.- ¿Por qué?

La tercera parte del reactivo corresponde a seis opciones que se corresponden a las seis opciones del reactivo 16, razones que sustentan o contradicen los propósitos propuestos, se implementa este reactivo para medir la concordancia argumentativa de las opiniones de los alumnos. Los argumentos “a”, “c” y “e” se corresponden con las posibles interpretaciones de: crítica social, advertir y reflejar un momento social.

El resto de los incisos “b”, “d” y “f” corresponden a las interpretaciones: dar a conocer un hecho real, entretener y dar una crónica de hechos, hay tres argumentos que soportan las opciones correctas y tres que soportan las opciones incorrectas.

En este caso intentamos evaluar la concordancia entre la identificación del punto de vista del autor, con la opinión de los estudiantes con respecto a este punto de vista, aunque los estudiantes no hayan identificado la opción correcta en el reactivo dieciséis, intentamos evaluar la coherencia argumentativa que los lleva a sustentar sus afirmaciones en los reactivos anteriores.

Este reactivo fue particularmente importante porque revela que los estudiantes guardan una fuerte coherencia con sus opiniones, la mayor parte de los incisos concuerdan con las respuestas seleccionadas por ellos, así que pese a que el razonamiento es erróneo, es un pensamiento coherente, lógico y concordante.

17.- Dime cómo te llamas y te diré quién eres

En varias propuestas didácticas, tales como la de Dos Santos (2004) una de las actividades más importantes es la prelectura de los textos literarios, la cual consiste en la observación global del texto; es decir adelantar el contenido de la obra a través de elementos paratextuales. En el caso particular de este reactivo se cuestiona al alumno sobre la pertinencia del título en el texto, esta exploración de la información inicial ayuda a la formulación de hipótesis sobre la narración.

En este reactivo se pide que los alumnos relacionen el contenido del texto con alguna de las opciones propuestas de los títulos, en el manejo de textos expositivos se plantea que el título es una síntesis o descripción del contenido desarrollado en el documento. Por otro lado la selección de los títulos en la literatura pueden ser más creativos: un fragmento de la obra, el nombre de un personaje, una frase, etc., las opciones planteadas que responderían correctamente a estos criterios son el inciso “b” Las relaciones peligrosas y el inciso “e” Tú sabes quién eres.

Las otras tres opciones no guardan relación ni con la trama, ni con la carga semántica del relato, la opción “c” es totalmente incorrecta ya que hay incongruencia entre el artículo en singular y el sustantivo plural.

17. ¿Dime cómo te llamas y te diré quién eres?

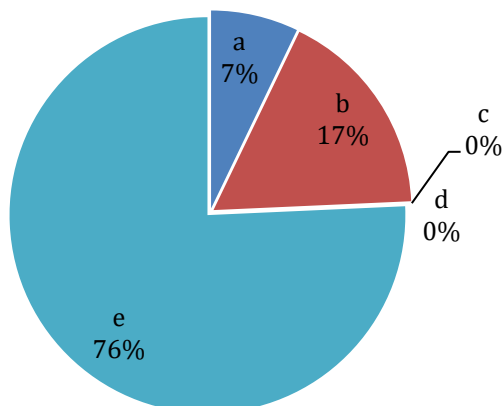


Gráfico 21 ¿Dime cómo te llamas y te diré quién eres?

En términos concretos las “Las relaciones peligrosas” y “Tú sabes quién eres” tuvieron una frecuencia del 93%, lo cual nos indica un buen manejo de uno de los elementos paratextuales más importantes, el título. Además se pudo inferir que los estudiantes tienen claro el uso e importancia este elemento en concreto, sin embargo, llama la atención que la mayor parte de los alumnos se fue por una respuesta literaria; en tanto que las palabras “Tú sabes quién eres” tienen una mayor frecuencia en el texto, esto contrasta con el hecho de que algunos estudiantes demostraban tratar el contenido como informativo, lo cual correspondería más con la opción “b”.

18.- Metacognición

Como se ha mencionado anteriormente, en la comprensión intervienen distintos procesos de decodificación, recepción, complementación y otros procesos cognitivos. Leer es un acto muy complejo, sin embargo, algunos de estos procesos se deben y se hacen conscientes durante el acto de lectura, por lo que se puede decir que para alcanzar niveles de comprensión deseables el lector necesita habilidades metacognitivas.

Estas habilidades permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto. Para Gagné (1985) los procesos que ayudan a detectar, así como, controlar la nuestra comprensión de textos, son procesos metacognitivos donde el lector planifica el propósito de la lectura, elige estrategias necesarias para alcanzar la comprensión, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y si es necesario corrige los problemas detectados.

En este reactivo se indaga sobre las habilidades metacognitivas de los estudiantes en un proceso de autoevaluación de su comprensión, ellos analizan sus dificultades o fortalezas en cuestiones: semánticas, gramaticales, contextuales, procedimentales o de motivación.

18 Metacognición

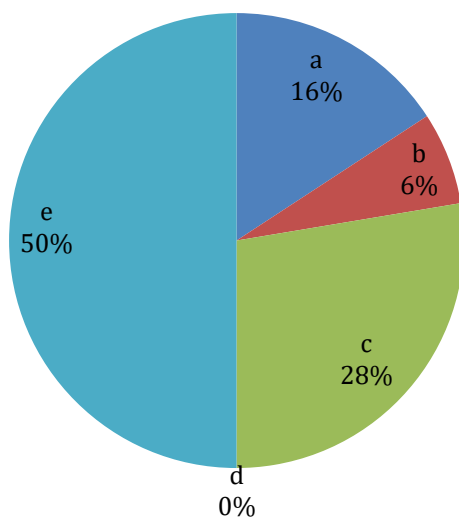


Gráfico 22 Metacognición

El cincuenta por ciento de los estudiantes dicen no tener ninguna dificultad para comprender el texto, sin embargo, esta autoevaluación es discordante con los resultados obtenidos en los primeros reactivos de obtención literal de información, identificación del propósito y otros reactivos. Por otro lado el 16% de los estudiantes admiten tener problemas con el vocabulario del texto, en tanto que otro 6% dice no entender el propósito de la lectura y el 28% admite necesitar más información.

Se ha identificado que muchos estudiantes identifican el error como algo negativo en su aprendizaje, lo cual está ligado con un castigo, admitir el error es algo tabú para los estudiantes. Se debe trabajar en técnicas de autoevaluación y metacognición con los estudiantes, normalmente se entiende que los jóvenes en estas edades son capaces de leer y escribir, es más, los alumnos identifican estas tareas como algo “fácil”, se debe trabajar así como generar conciencia en ellos de todos los procesos que implica la lectura.

Qué los estudiantes sean conscientes de sus procesos de lectura, así como que sean capaces de identificar fortalezas y debilidades, ayudará a dar un gran paso en la motivación además de facilitar al docente las actividades en clase. Los aspectos en los que alumnos tienen más problemas en sus procesos de lectura son: capacidad para controlar el conocimiento previo, formular y evaluar hipótesis de significado.

19.- Traer información del contexto

Uno de los requerimientos para elaborar una interpretación crítica o incluso para una interpretación válida, es el conocimiento, aunque sea superficial, pero preferentemente lo más profundo que se pueda del tema del texto. Por un lado las interpretaciones validas de un texto requieren que el lector recupere todo lo que no está explícito, pero además hay que conocer algunas características propias del contexto en donde se desenvuelve la narrativa y de donde se produce la obra.

En este caso se debe tener conciencia del fenómeno social del *stalkeo*, así como cierto manejo o información de cómo funcionan las redes sociales; por otro lado, ciertas prácticas de la sociedad mexicana contemporánea, como una ineffectividad de los servicios de seguridad pública, que hacen posible el nudo de la trama. Las críticas que se han hecho con respecto al mal manejo de la información personal en las redes sociales, la exposición principalmente de la gente joven a tener problemas por esto.

En este reactivo se evalúan tanto la recuperación de información del texto, como el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes de un fenómeno social, las opciones “a”, “b”, “c” y “d” son opciones que refieren a un contexto y a un conocimiento específico. Las únicas opciones totalmente incorrectas son los incisos “b” y “e”, el primero porque no corresponde con la redacción del reactivo y el segundo porque no tiene sustento en el texto. En tanto los otros incisos la opción “a” es incorrecta al no tener guardar coherencia con el texto, la opción “c” es la totalmente correcta ya que identifica la función de las redes sociales y es concordante con la historia del texto.

19.- ¿Por qué decide Sonia cerrar sus cuentas de Facebook y Twitter?

- a) Crea cuentas nuevas
- b) Se da cuenta que no es posible cerrarlas
- c) Son una ventana a su vida
- d) Se han vuelto demasiado importantes
- e) Ya no tiene tiempo para atenderlas

19.- Traer Información del contexto.

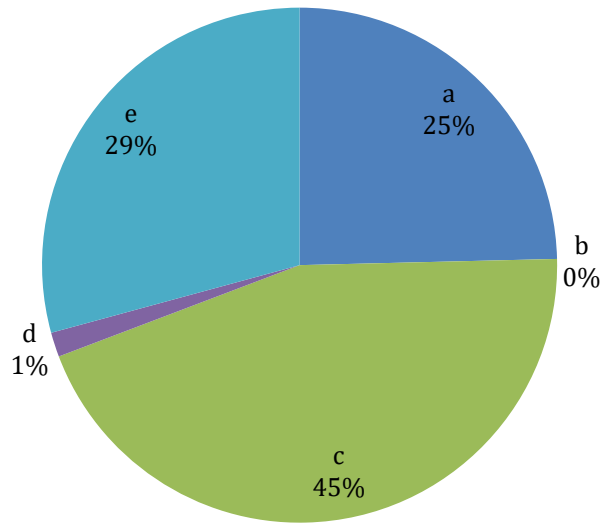


Gráfico 23 Traer Información del contexto.

La opción correcta fue la más frecuentemente seleccionada, sin embargo hubo dos opciones que también fueron muy recurridas, en este caso podemos decir que los estudiantes seleccionaron opciones que les parecían más cercanas a las acciones que ellos tomarían.

Sin embargo, el desconocimiento de algunos de los datos requeridos por el texto no impide que el lector lo entienda, en su mayor parte, e incluso de manera crítica. Se puede, incluso, sugerir que aún con lagunas se puede inferir el significado global del texto, algunos alumnos incluso han logrado interpretaciones muy interesantes y han logrado relacionar el texto con su vida cotidiana, al ligarlo con actitudes y valores de autocuidado.

20.- Esta historia en qué tipo de publicación crees que aparece.

Un texto siempre está inmerso en un juego con otros discursos a esta relación se le conoce como intertextualidad o polifonía, comprendemos mejor un discurso si entendemos la función social del mismo, los autores a los que se adhiere u opone, las voces que incorpora o la tradición a la cual pertenece. Empezando por identificar que tipo de texto estamos leyendo en tanto: género, medio, tradición y estructura; cada género tiene sus propias particularidades, funciones, recursos, roles y además conlleva una carga social importante.

Por ejemplo la noticia tiene una pretensión de verdad a la que la novela y el cuento no aspiran, las ideas y funciones que conllevan los distintos géneros textuales nos permiten evaluar el discurso leído bajo los parámetros que le corresponden según la tradición, permitiendo percibir las particulares que aporta la obra que estamos analizando.

En este reactivo el estudiante identifica el tema y en qué tipos de discurso puede encontrarse el texto, dada la forma, el contenido y el tratamiento del tema. El cómo perciben los estudiantes el texto va a ser determinante en sus opiniones posteriores, los ítems están compuestos por cuatro incisos que remiten o pretenden tener cierto grado de veracidad así como las noticias, los relatos, revistas y libros de texto. Por otro lado las otras dos opciones son referentes que pueden verosímiles pero no reales, tales como libros literarios y películas; contamos con una tercera opción en la que dependería de la confiabilidad del emisor, pero normalmente los relatos en redes sociales, nos presentan impresiones o testimonios poco confiables y coloquiales sobre el tema.

- a) revistas
- b) historias de familiares o amigos
- c) noticias del periódico
- d) relatos en redes sociales
- e) películas
- f) libros de texto
- g) libros literarios

20. Tipo de publicación.

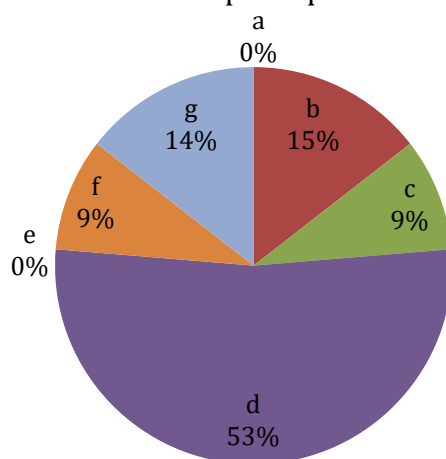


Grafico 24 Tipo de publicación.

Podemos inferir que los estudiantes perciben los relatos en las redes sociales como algo verdadero, por lo menos creíble, teniendo en cuenta esta situación podemos decir que las opciones más frecuentes son las opciones que remiten a medios que intentan presentar historias reales, este resultado corrobora la hipótesis que se había manejado en reactivos

anteriores, en donde se suponía que los estudiantes están tratando los relatos literarios como textos expositivos.

Es importante trabajar con la función de los diferentes géneros textuales, trabajar con los elementos para textuales y las funciones sociales de los textos y en general la función de los discursos. Los estudiantes parecen estar conscientes de las implicaciones que tiene que un discurso se encuentre en una plataforma o en otra, sin embargo, el impacto que esta plataforma o que el discurso insertado en la tradición en lo social no está suficientemente razonado.

Por otro lado se tiene la impresión en torno a las redes sociales como principal fuente de información o de consulta de los jóvenes, con un alto nivel de credibilidad, aunque este poco fundamentado. En dado caso de debe trabajar de manera muy importante el pensamiento y la lectura de comprensión que ayude a discriminar información a los estudiantes.

Conclusiones de la variable

Al momento de revisar se encontraron numerosas correcciones sobre el orden, esto se interpreta como que los estudiantes hicieron consideraciones a partir de las opciones planteadas, normalmente damos por hecho los elementos que nos ayudan a comprender un texto y sin embargo no hay una conciencia de los procesos que se llevan acabo en el proceso, tenerlos en forma de lista parece que sí llevo a una reflexión sobre los procesos en juego.

Parece que hay un conflicto entre lo contenidos escolares que manejan los estudiantes y su opinión al respecto, sin embargo el grupo C mostro una mayor seguridad y la mayoría de sus integrantes opinan que lo más importante para la comprensión es “identificar el mensaje que quiere transmitirnos el autor”.

En recursos de significado llama la atención que el indicador más bajo es el de Ideas principales y secundarias, los alumnos presentan problemas para identificar información no explícita en el texto, además de no tener claro que son las ideas secundarias y principales. Hay que mencionar, además que este problema también se les presenta a los jóvenes con otro tipo de textos, ya sea argumentativos o expositivos, que identificar estos elementos en los textos literarios es particularmente complicado, dado que muchas veces no son explícitos o no siguen un orden estructural específico.

En la evaluación se pudo identificar que los alumnos llegan a poner por encima de las intenciones comunicativas del autor sus propias opiniones, es decir, en lugar de responder de manera objetiva lo que quería decir el texto deciden expresar su opinión sobre lo dicho. Se

podría utilizar esta búsqueda de expresar sus opiniones personales como herramienta para incrementar la participación activa con los textos.

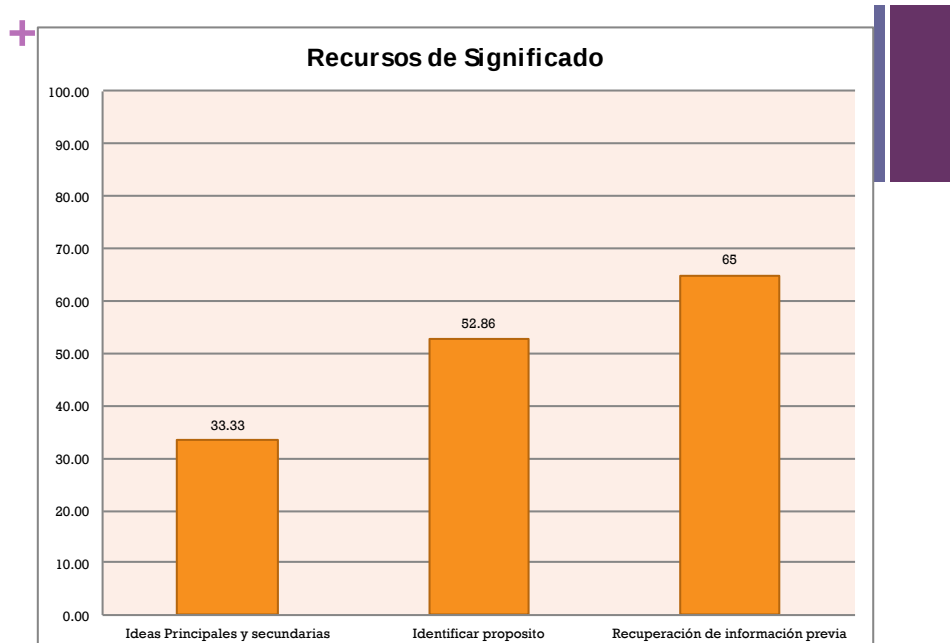


Grafico 25 Recursos de Significado

Variable 3: Recursos pragmáticos

Para considerar un dominio satisfactorio de los recursos pragmáticos los estudiantes deben ser capaces de identificar los diferentes tipos de textos, así como su uso en la sociedad de manera correcta y pertinente. Esto es, saber analizar los géneros discursivos para poder establecer relaciones entre el texto leído y su relación con otros discursos.

Para poder analizar esta variable se plantean reactivos en donde el estudiante deba relacionar el texto con su contexto, otros discursos, considerar la intertextualidad, polifonía, identificar el género y las propiedades de este. Se ha puesto énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en evaluar el uso que dan los estudiantes a los diversos textos en sus diferentes funciones sociales además de sus implicaciones culturales.

En primer lugar se indaga sobre el conocimiento que tienen los estudiantes respecto a la función social del texto, en sí mismo y en relación a los diferentes textos con los que se enfrentan en su vida cotidiana (anuncios publicitarios, noticias, blogs, etc.). El cómo se usan estos discursos en la sociedad les da un valor determinado, por ejemplo: una noticia tiene una mayor verosimilitud que un relato literario; los estudiantes deben conocer estas características discursivas.

El segundo indicador de la variable está relacionado con identificar la influencia del contexto en la producción del texto, el discurso contiene deícticos que al analizarlos permiten situar el mundo del autor y tomar conciencia del punto de vista que adopta y del cual nos hace parte. En la tercera parte se cuestiona a los estudiantes sobre los procesos inferenciales del texto: lógicos, de coherencia textual y predictivas.

20 a, b.- Tipo de publicación

En estos reactivos se indaga sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la serie de condiciones que constituyen así como preconfiguran la percepción y lectura de un texto, la estructura social da los principios de lo que se configura como “géneros” vigentes, además de que también determina la estructuras discursivas, de las que se conforman estos géneros y de que manera lo hacen.

El sistema resultante es la tradición en la cual están inmersos los nuevos discursos, se someten a ella e interactúan, a esta interacción se le conoce como metatexto. Así el lector y el autor define su actividad y los rasgos o propiedades que el texto debe tener para pertenecer a determinada clase. El texto como realización de los lenguajes sociales exige distintos procesos de conceptualización y aceptación, los textos literarios, por ejemplo se caracterizan por una determinada organización interna, de modo que son capaces de cumplir una función estética dentro de un sistema cultural determinado.

Analizar las ideas que ellos tienen sobre los diferentes medios de publicación, en estos ítems podemos ver que el pensamiento crítico en los estudiantes esta muy poco desarrollado, ya que no existe un filtro en la información que reciben, los discursos para ellos son reales sin importar la fuente o la verosimilitud de esos discursos.

20 a.- El tipo de publicación impacta en tu lectura del texto

- a) Sí
- b) No

20 a. ¿El tipo de publicación, impacta?

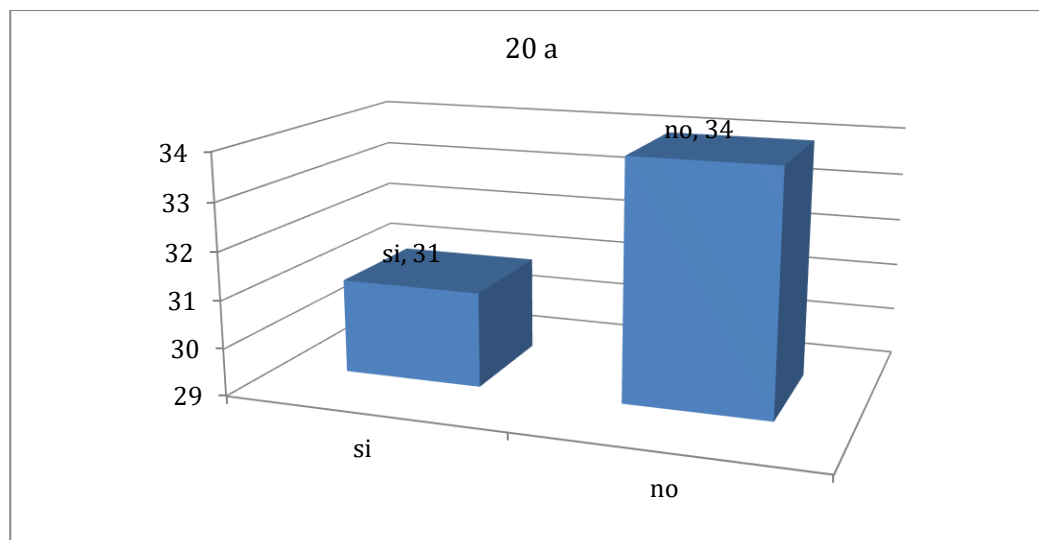


Grafico 26 ¿El tipo de publicación, impacta?

En una primera impresión 34 de los sujetos entrevistados afirman que el tipo de publicación en el cual se presenta la información no altera la percepción que tenemos de la historia, sin embargo, en una segunda revisión de la prueba podemos conjeturar que el lenguaje utilizado en la pregunta pudo haber evitado una correcta comprensión de lo que se estaba preguntado. Todavía cabe señalar que los siguientes reactivos al expresar diferentes argumentos para justificar el “sí” o “no” en la respuesta, ayudaron a propiciar la reflexión en las diferentes situaciones lectoras de los alumnos lo que llevo a algunos a replantear su respuesta original o por lo menos a cuestionar su afirmación.

Los textos no son creaciones aisladas, antes bien, se encuentran inmersos en un entramado cultural de otros textos, que lo influyen y otros a los que influye. Identificar el tipo de texto que se este leyendo determina, en parte, los parámetros de lectura como la función del texto, los recursos lingüísticos que emplea y los roles tanto del autor como del lector.

En este ítem se indaga sobre el reconocimiento que tienen los estudiantes de las diferentes funciones de los géneros, en relación con los parámetros que les corresponden, según la tradición y siguiendo también los planes y programas del bachillerato general, según los cuales los estudiantes ya identifican la mayor parte de los géneros discursivos.

20 b.- No, ¿por qué?

- a) la historia sigue siendo la misma
- b) No creo en ese tipo de historias
- c) Conozco historias parecidas
- d) La historia puede ser verdad, no importa el medio en el que este
- e) Prefiero buscar información en las redes sociales

Para cada opción se proponen cinco argumentos dos de los cuales son lógicamente coherentes con pregunta 20, en estos reactivos lo que se mide es el grado de concordancia lógica que existe en las argumentaciones de los estudiantes, por ejemplo, si afirman que el tipo de publicación no impacta en su lectura del texto, las dos únicas respuestas concordantes estarían relacionadas con el contenido, con el qué se dice opciones “a” y “d”.

Por otro lado la opción “b”, aunque improbable, invalida la verosimilitud de la historia, sin importar el medio en el que se encuentre. Además, las opciones “c” y “e” no tienen una relación de coherencia lógica con lo preguntado; pese a que es un ítem en el cual se cuestiona una opinión personal de los estudiantes, no se puede ignorar el hecho, de que al responder este inciso se deben tomar en cuenta elementos como: la función del texto, la autoría, la audiencia a la que esta dirigido, el contenido, la estructura y el estilo.

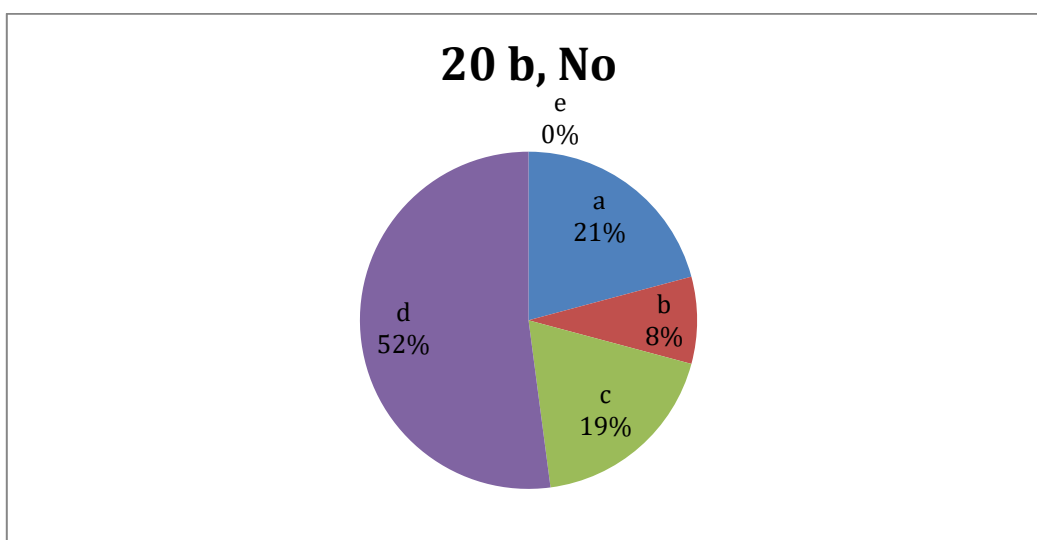


Grafico 27 20 b, No

- a) la historia sigue siendo la misma
- b) No creo en ese tipo de historias
- c) Conozco historias parecidas
- d) La historia puede ser verdad no importa el medio en el que este
- e) Prefiero buscar información en las redes sociales

Cabe destacar, pese a que las respuestas son coherentes con un razonamiento en donde el tipo de publicación no es relevante para la lectura del texto, este ítem parece indicar que para los estudiantes, la validación del contenido se da mediante la legitimación social cayendo así en una falacia argumentativa ad populum.

Por otra parte, resulta significativo la cantidad de estudiantes que respondieron que no en este ítem, lo cual parece indicar que no se conocen o no se pone suficiente atención a las

características textuales propias de la literatura, como el uso de figuras retóricas, el tipo de narrador, la estructura, incluso el título puede ser una valiosa fuente de información que nos da elementos para enfrentarnos al texto. Parece ser que se necesita trabajar más el análisis de los géneros discursivos en el aula.

20 b.- Sí, ¿por qué?

- a) Confío más en algunos medios que en otros
- b) No me gusta leer, prefiero ver la película
- c) Depende del medio, puede ser cierta o no la historia
- d) Prefiero buscar información en las redes sociales
- e) La información es siempre la misma

Las opciones que son lógicamente concordantes con la respuesta son los incisos “a” y “c”, además es correcto, también, en tanto que hay géneros que más confiables que otros; aprender a distinguir la funciones sociales de los textos es una habilidad fundamental hoy en día que existe una cantidad inmensa de fuentes. Las opciones “b” y “d” no concuerdan con lo que se pregunta, finalmente el inciso “e” sería un razonamiento incorrecto, ya que sería una justificación para contestar no.

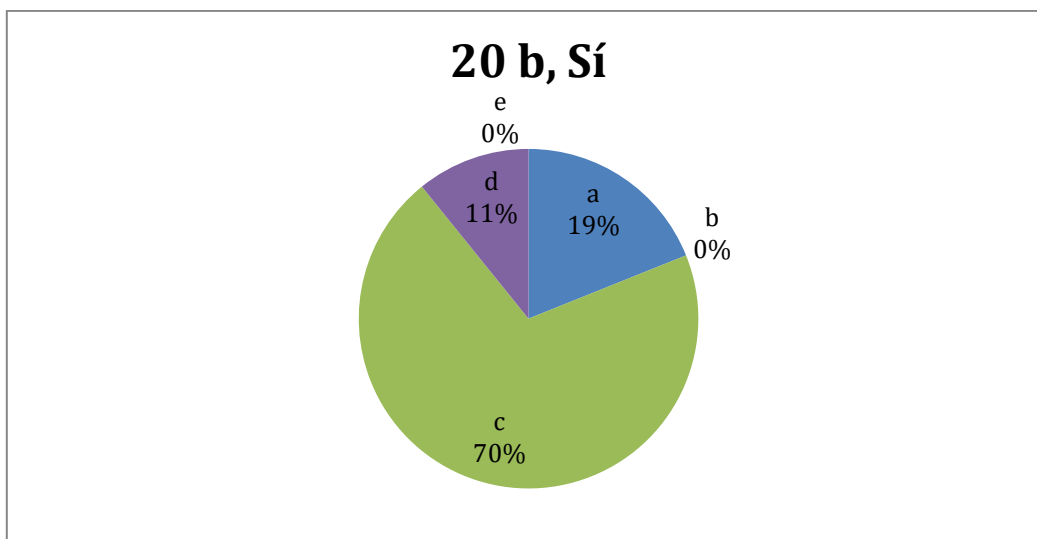


Grafico 28 20 b, Sí

De los 31 alumnos que seleccionaron la respuesta sí, el 89% seleccionó un razonamiento que se considera válido, sin embargo, llama la atención que fue menos del 50% de los estudiantes los que escogieron esta opción. Analizando el texto en relación con otros tipos de discurso, podemos ver que sus particularidades: tipo de lenguaje utilizado, orden cronológico de la historia, grado de formalidad, etc.; nos llevan a deducir que sólo puede ser un texto literario, los cuales no tienen una pretensión de verdad en ellos, su función social es otra. Finalmente, podemos decir que el género discursivo sí afecta nuestra recepción de los

textos, incluso podemos decir que de alguna manera nos predispone a la información que recibimos.

22.- ¿Crees que el texto puede ser real?

a) No

b) Sí

En esta serie de reactivos, son cuatro preguntas ligadas (ítems 22, 22^a, 23 y 23^a), se cuestiona a los estudiantes sobre las conexiones que existen entre el contexto y la producción del texto. El discurso no puede estar separado, dicho de otra manera, no puede evitar hacer referencia a elementos contextuales; estas piezas de información nos ayudan a situar la obra en tiempo, espacio, cultura, situación comunicativa, etc. Identificar las referencias del texto a la realidad nos puede ayudar a situar el mundo del autor y delimitar sus fronteras, tomando conciencia del punto de vista que se adopta en el texto.

La importancia de los medios de comunicación es tan influyente en nuestros días que pueden regular procesos y acontecimientos a gran escala a velocidades vertiginosas. La divulgación de cualquier acontecimiento determina su propia realidad, si el hecho se mantiene oculto es como si no hubiera sucedido, por el contrario, cosas que no son ciertas o que no sucedieron se divulgan, producen los mismos efectos que si hubieran ocurrido. Un ejemplo de esto fue en el año de 1938, Orson Welles adaptó *La Guerra de los Mundos* de H. G. Wells a una novela radiofónica, el programa fue tan verosímil que la noticia de una invasión extraterrestre generó pánico colectivo.

Los medios de comunicación no se limitan a informar, entretener o establecer contacto entre realidades lejanas, sino que también convencen, culturizan y aculturizan, de forma implícita, explícita y subliminal. Podemos decir entonces que los medios de comunicación, son recursos de poder, los cuales por un lado informan y forman, pero por otro transmiten modelos culturales masificados, despersonalizan y tratan de imponer ideologías a los lectores.

Sólo mediante una lectura crítica y selectiva podemos poner al servicio personal las funciones de los medios de comunicación, esta actitud se puede configurar desde la educación si se trabaja de manera colaborativa y se capacita a los docentes para poder desarrollar un pensamiento crítico tanto en ellos como en los estudiantes.

La obra literaria establece una realidad autónoma, distinta de lo que se llamaría realidad “objetiva”. Conforme a Beristáin (2006), la realidad de las obras literarias se basta a sí misma, sin embargo, también mantienen en diversos grados una relación con el mundo, porque utiliza datos provenientes de una cultura en particular y los reorganiza según las convenciones propias del género literario. En este caso en particular el género de terror, necesita de una gran verosimilitud para llegar a provocar el efecto de miedo en el lector, utilizando elementos

de la vida cotidiana (situaciones, lenguaje, descripciones, eventos) se intenta crear otra realidad creíble.

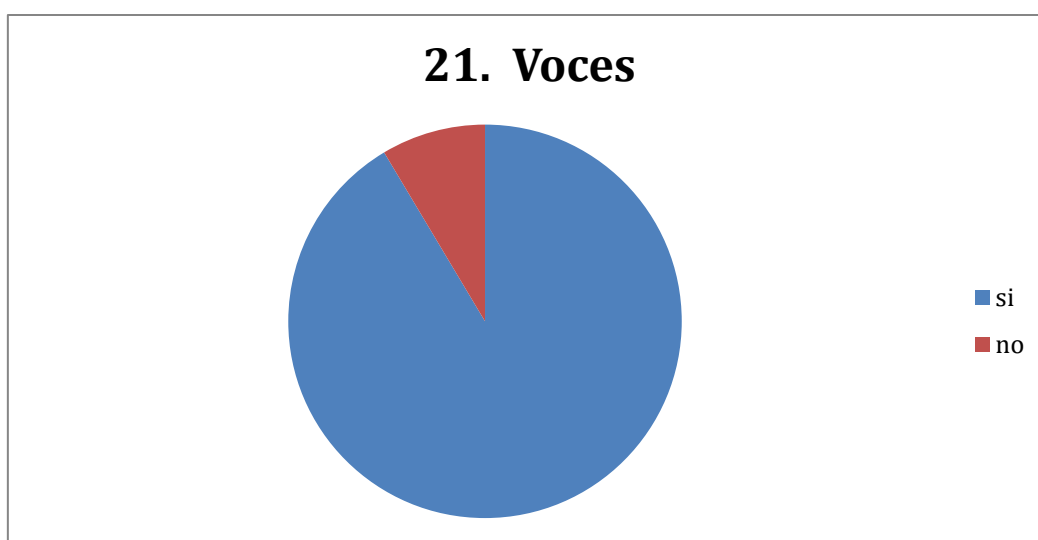


Grafico 29 Voces

Casi todos los estudiantes opinan que la historia podría ser real, muchos elementos en el texto intentan reforzar la idea de verosimilitud, el lenguaje coloquial, el punto de vista limitado del narrador, el auge de las redes sociales. La estructura del relato es una clara composición literaria, sin embargo, los estudiantes parecen estar muy familiarizados con el tema del *stalker*. Como dice Lausber “La mimesis, para corresponder a la realidad, tiene que servirse tanto de la lengua como de los hábitos mentales vigentes en el contorno social” (1963).

22 a.- Si seleccionaste opción “no”, ¿cuál de las siguientes razones te parece más convincente?

- a) Es una historia ficticia
- b) No puede ser posible
- c) Esta contada de una manera irreal
- d) Puede ser verdad pero no lo es
- e) No me gustó el relato

Para este ítem la opción “e” es la única totalmente incorrecta, porque no se relaciona con lo que se pregunta, en la opción “a” se apela a las dualidad establecida de verdadero-falso, los textos literarios no tienen (de manera culturalmente establecida) una pretensión de verdad, sino de veracidad, como ya se ha mencionado anteriormente. Por otro lado las opciones “b” y “c”, hace referencia a una situación en la que el relato no logra convencer al lector de su verosimilitud. Finalmente, la opción “d” es una manera muy rudimentaria de explicar la teoría de la verosimilitud literaria, por lo que se considera que es la mejor respuesta posible.

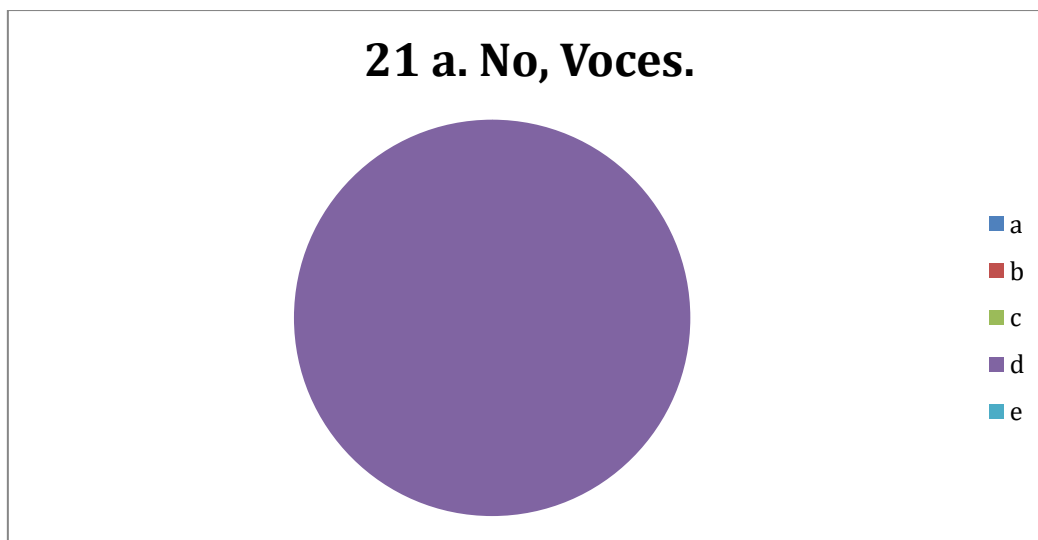


Grafico 30 21 a. No, Voces.

Las seis personas que no creen que el texto pueda ser verdad, contestaron con la mejor opción para validar su afirmación, la relación entre discurso-realidad es indispensable para la comprensión del texto, ya que sería imposible decodificar los textos si no tuviéramos referentes que nos guiaran en la construcción de un significado. En algunos casos, los docentes que son profesionales de las asignaturas, tienen complicaciones con hacer explicaciones simples de fenómenos complejos, buscar maneras de hacer explicaciones más sencillas y prácticas para los estudiantes, ayudarlos a que pongan sus pensamientos en palabras es también parte de la gran tarea que es educar en literacidad.

22 a.- Si seleccionaste opción “sí”, ¿cuál de las siguientes razones te parece más convincente?

- a) La historia puede ser posible
- b) Me recuerda una historia que conozco
- c) Es una historia interesante
- d) Uso mucho las redes sociales
- e) Retoma elementos de la realidad

En esta pregunta, el inciso “a” apela a la verosimilitud del texto, la estructura, el lenguaje o alguno de los diferentes elementos textuales, logro un resultado convincente para los lectores. Para la opción “b” es importante recordar que el texto está inmerso en un universo de información donde convive e influye otros discursos, a este diálogo se le denomina intertextualidad; el inciso “c” no guarda relación con lo que se pregunta, pero el hecho de que los estudiantes encuentren interesante el texto podría ser útil para incitar a la motivación sobre la lectura. Por otro lado, la opción “d” es completamente incorrecta ya que no guarda relación con lo preguntado; el inciso “e” vuelve a una construcción verosímil de la historia.

21 a. Sí, Voces.

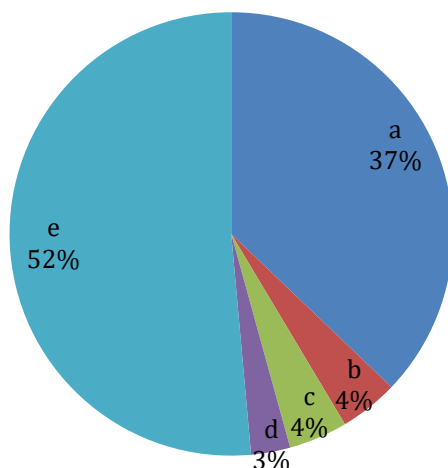


Grafico 31 21 a. Sí, Voces.

En los programas de la reforma educativa hay una reiteración muy marcada sobre los medios de comunicación y su relación con el contexto, en tanto que pretende inculcar en los estudiantes las herramientas necesarias, para hacerlos productores, receptores y críticos de los diferentes discursos. Identificar y valorar los medios de comunicación como grandes productores de mensajes verbales y no verbales, e interpretar críticamente su contenido en relación con los valores de la cultura propia.

Uno de los principales motivos por los cuales se selecciono este texto, fue la amplia cantidad de referentes culturales que comparte con el alumno, conectándolos directamente con la actualidad y el entorno. Estos referentes están en forma de elementos traídos del contexto como sustantivos comunes, propios de la tecnología, la vida en las ciudades mexicanas del siglo XXI, etc.; El tema también es algo conocido por los estudiantes, principalmente porque a su edad las advertencias sobre los usos de las redes sociales, son temas con los que se ven constantemente advertidos, tanto en la escuela, como en la familia, como en los propios medios masivos de comunicación.

El 91% de los estudiantes indicó que el estado de “real” impacta sobre su lectura del texto, argumentado que el texto esta relacionado con la realidad, mediante la lectura de textos literarios, los estudiante de literatura, pueden tener acceso a temas tan importantes como: la política, ecología, economía, desarrollo humano, etc., de esta manera no sólo se incrementa el bagaje cultural y el dominio lingüístico de los alumnos, sino que también se puede ayudar a tener un panorama más amplio y crítico de los recursos de información que disponen. Configurar sus gustos, ser capaces de escoger que se quiere ver, oír, leer y crear.

22. Explicaciones.

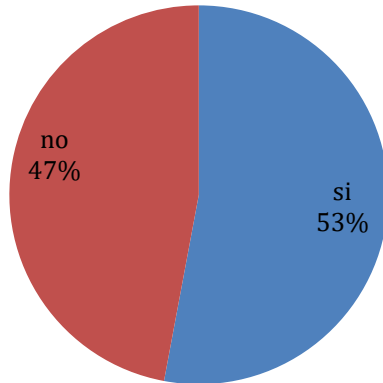


Grafico 32 22. Explicaciones.

22 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) si no es real no importa
- b) si no es real sólo sirve para entretener
- c) si es real impacta más
- d) al ser real podría preocuparme
- e) siendo real podría salir en la noticias



Grafico 33 22a. Explicaciones

23.- a) Todo esto, te dijo. Había cambiado de aspecto, (C) Traer información de la realidad de costumbres, de datos de contacto al texto, nos formamos una idea y más, para que se notara. Y también, desde monstruo propia, gracias a que no luego, para protegerse. esta explícito.

b) Sonia era de esas personas que aceptan conectarse, “amigarse” sin mucha dificultad y casi con cualquiera.

(A) Entendemos que un evento de importancia, lleva a grandes cambios este evento se ve como algo negativo.

c) Parte del efecto deseado dependía esa mediocridad: los villanos en la vida real deben parecerse a los del cine o la tele.

(B) Practica común, que en general es inofensiva y cotidiana.

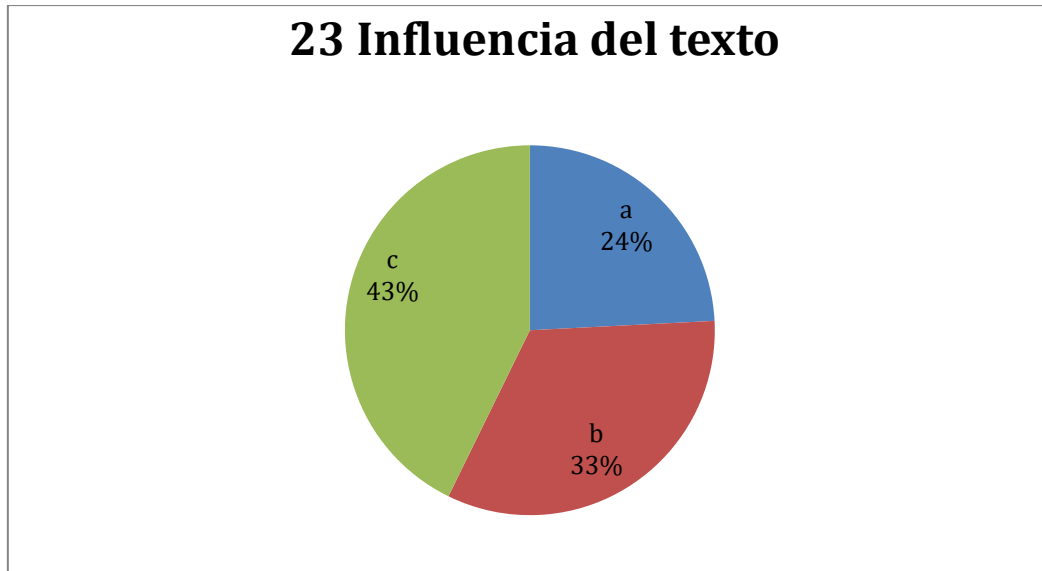


Grafico 34 23 Influencia del texto

24) ¿En qué época crees que se desarrolla la historia?

a) 1850

b) principios del siglo XX

c) durante la guerra fría

d) 2010-2015

e) entre 1990-2000

24 Influencia del texto

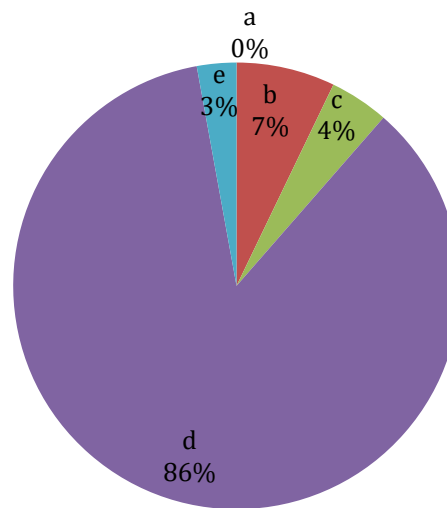


Grafico 35 24 Influencia del texto

25.- ¿Qué elementos de tu contexto aparecen en el texto? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Computadoras
- b) Cartas
- c) Telegramas
- d) Teléfonos celulares
- e) Personas
- d) Oficinas
- f) Carretas
- g) Cortejo
- h) Amigos

25 Influencia del texto

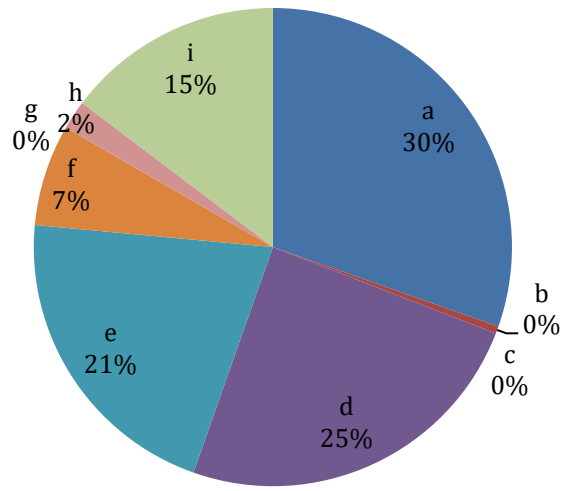


Grafico 36 25 Influencia del texto

25a.- ¿Sin estos elementos, en que crees que cambiaria la historia? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) la historia no podría ser
- b) como se relacionan los personajes
- c) no sería una historia actual
- d) todos los anteriores
- e) ninguno

25 a. Influencia del texto

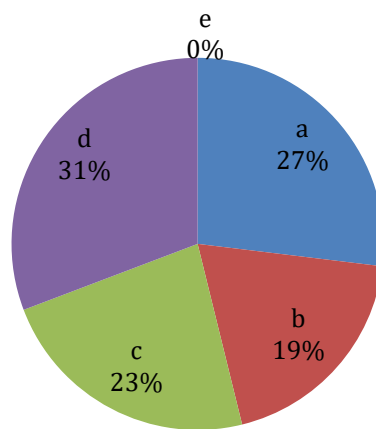


Grafico 37 25 a. Influencia del texto

26.- Enumera cronológicamente las siguientes acciones siendo “1” el que ocurre primero y “5” la que ocurre al final .

- | | |
|--|--------|
| a) cambios en la vida de Sonia | () |
| b) los motivos de los cambios | () |
| c) búsqueda de un acercamiento con Sonia | () |
| d) Contacto fuera de la red | () |
| e) Sonia intenta poner distancia | () |

26. Inferencias

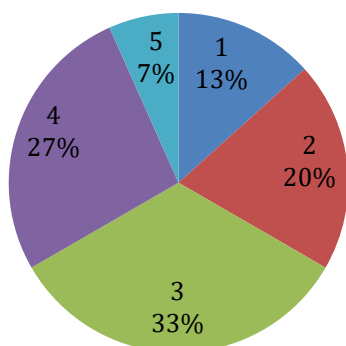


Grafico 38 26. Inferencias

27.- ¿Quién narra la historia?

- a) un narrador externo
- b) Sonia
- c) Lina
- d) otro personaje
- e) La mamá de Sonia

27. Inferencias

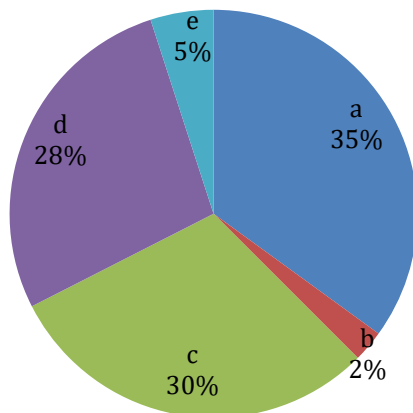


Grafico 39 27. Inferencias

28.- ¿Cómo te imaginas al stalker de Sonia?

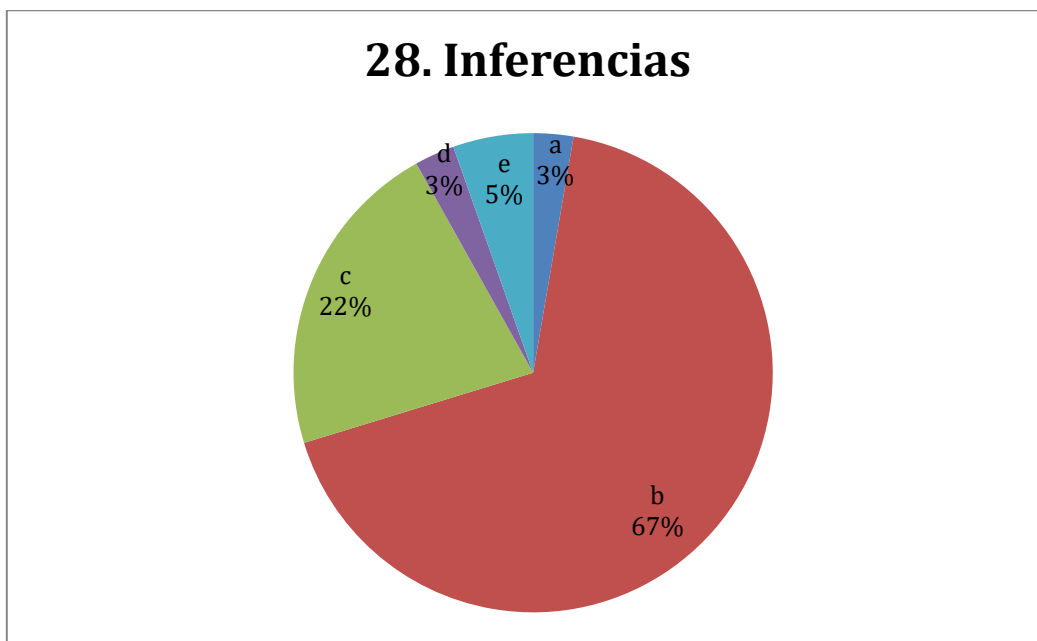


Grafico 40 28. Inferencias

Conclusiones de la variable

En contraste con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, podemos observar que los estudiantes pueden tener problemas en los niveles más bajos de comprensión lectora y esto no necesariamente limita sus capacidades en los otros niveles. Los estudiantes son conscientes de la influencia del contexto en la producción del texto, conocen de que manera son usados los texto en la sociedad y le atribuyen un valor estas prácticas, sin embargo, tratan de analizar el texto literario como si fuera un texto expositivo; esto pude deberse a que normalmente son los textos con los que están acostumbrados a tratar.

Alcanzaron niveles de comprensión tan altos en esta variable porque realmente ninguna de sus inferencias es falsa o ilógica, aunque algunas pudieran ser más precisas o sustentadas, es en este punto en el que deberíamos trabajar en el aula en la comunicación de las ideas de los estudiantes para enriquecer las interpretaciones, validar los argumentos y lograr sustentar o probar los diferentes puntos de vista.

Recursos Pragmáticos

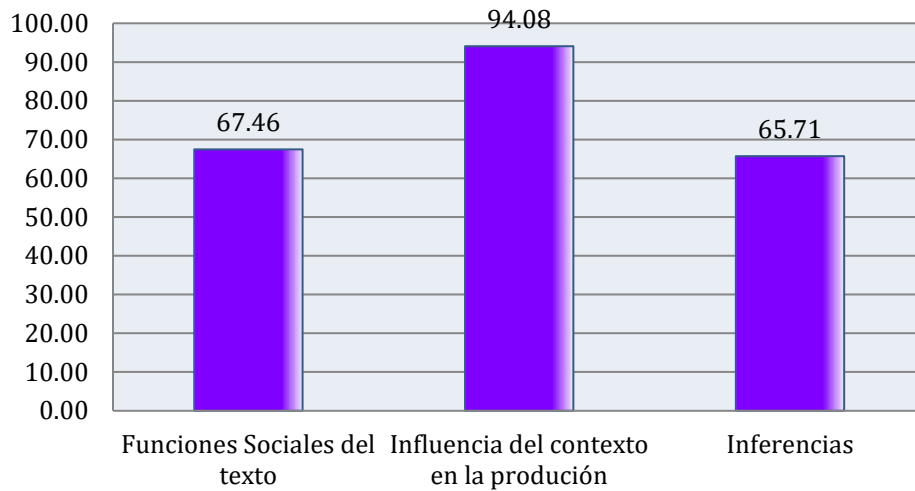


Grafico 41 Recursos Pragmáticos

4.4 Variable 4: Recursos críticos

Para alcanzar un nivel ideal en esta variable los estudiantes deben demostrar que son capaces de analizar críticamente el texto, identificar y reconocer que el discurso muestra un punto de vista parcial y crítico, además, identificar valores, opiniones e ideología.

La comprensión crítica identifica que el discurso no es objetivo, sino una mirada parcial y situada fuera de la realidad. El conocimiento que aporta el discurso es un punto de vista, el cual el lector tiene la responsabilidad de examinar desde su perspectiva particular, discutiendo y proponiendo alternativas de interpretación.

La información contenida en el texto es decodificada por un lector a su vez situado culturalmente y con una perspectiva ideológica propia; así que el lector examina el discurso discutiendo con sus propias concepciones del mundo y generando disyuntivas. Este proceso no es necesariamente simultáneo a la lectura, ya que requiere procesos cognitivos complejos y tiempo de reflexión.

Examinar el discurso desde una perspectiva crítica nos indica, también, que el texto modifica, ya sea por el discurso o por el análisis de su contenido pero tiene un impacto en el lector del cual se debe estar consciente. El conocimiento cada sujeto lo construye y lo valora desde su cultura.

29.- ¿Te gusto el texto?

- a) Mucho b) Bastante c) Regular d) Poco e) Muy poco

29. Valores e Ideología

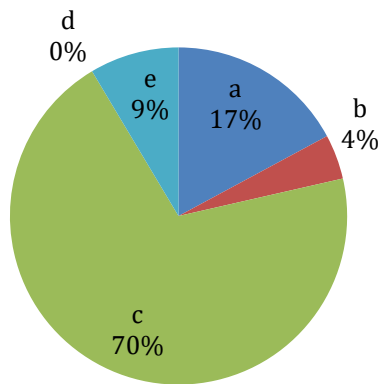


Grafico 42 29. Valores e Ideología

29 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) No hay claridad en la historia
- b) Las redes sociales son inofensivas
- c) Es interesante
- d) Falta el resto del texto para poder entender
- e) Podría explicar mejor el tema
- f) Es informativo
- g) Reconozco el tipo de historia
- h) Está bien escrito
- i) Debería tener más acción

29 a. Valores e Ideología

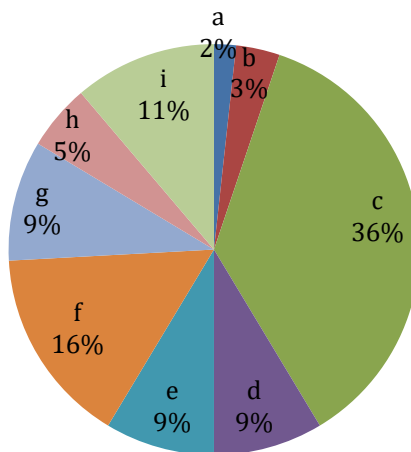


Grafico 43 29 a. Valores e Ideología

30.- ¿Cuál crees que sea el valor literario del texto? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Uso del lenguaje
- b) Hacer ver lo cotidiano como algo único
- c) Diferentes posibilidades de lectura
- d) Todos los anteriores
- e) Ninguno de los anteriores
- f) Otro _____

30. Valores e Ideología

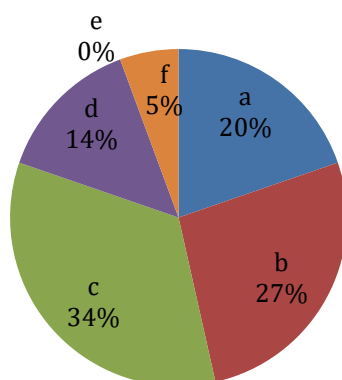


Grafico 44 30. Valores e Ideología

31.- ¿Crees que haya valores en el texto?

- a) No
- b) Sí

31. Valores e Ideología

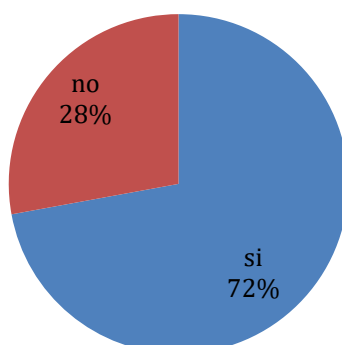


Grafico 45 31. Valores e Ideología

31 a.- Si respondiste "No" selecciona alguna de las opciones que justifique tu respuesta (puedes seleccionar más de una opción)

- a) no me identifico con los valores del texto
- b) no sé, como se podrían identificar valores en los textos
- c) los valores son únicamente para las personas
- d) los textos literarios no tienen valores
- e) no conozco mucho de valores

31 a. Valores e Ideología, No

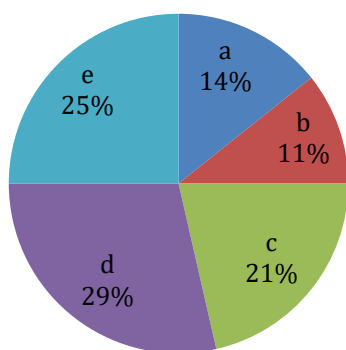


Grafico 46 31 a. Valores e Ideología, No

31 a.- Identifica los valores presentes en el texto (en caso de existan valores en el texto)

- a) Valor de identidad
- b) Indiferencia
- c) Responsabilidad
- d) Solidaridad
- e) Autocuidado
- f) Pereza
- g) Injusticia

31 a. Valores e Ideología, Sí

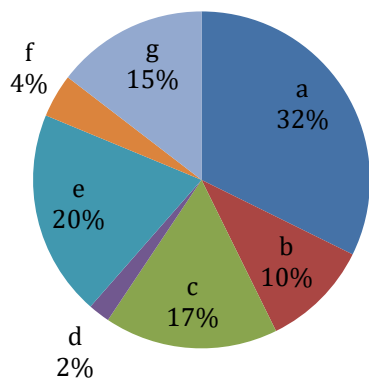


Grafico 47 31 a. Valores e Ideología, Sí

32.- ¿El texto impacta de alguna manera tu modo de percibir tus prácticas cotidianas?
b) nada a) un poco c) medianamente d) bastante e) mucho

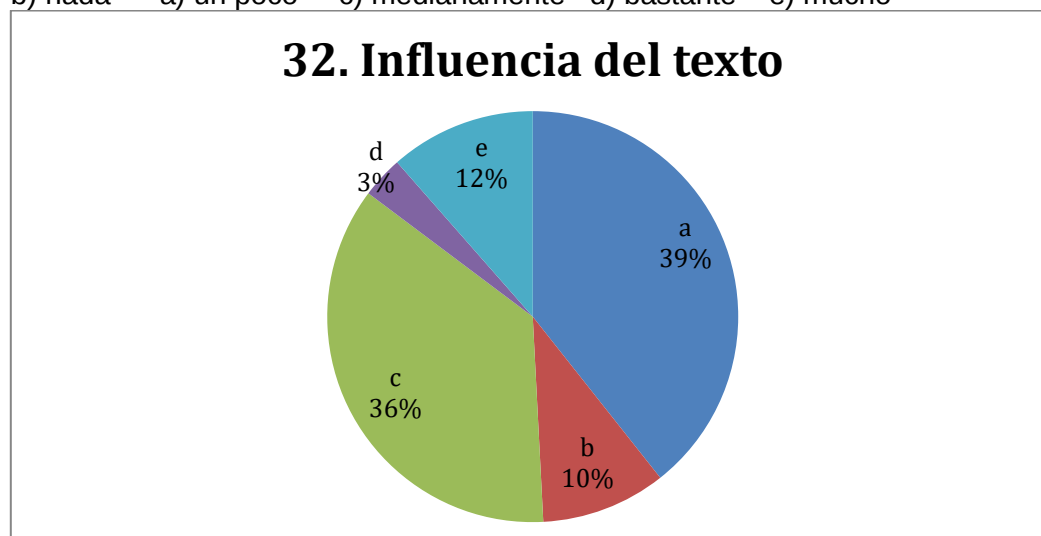


Grafico 48 32. Influencia del texto

32 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Podría hacerme buscar más información sobre el tema
- b) La manera de valorar las redes sociales
- c) Prefiero buscar una película sobre el tema
- d) Los textos literarios no sirven para medir la realidad
- e) Podría llevarme a buscar textos similares
- f) Soy fan de los bloggers
- g) Valorar los textos, desde lo social
- h) El texto no influye en mi de ninguna manera

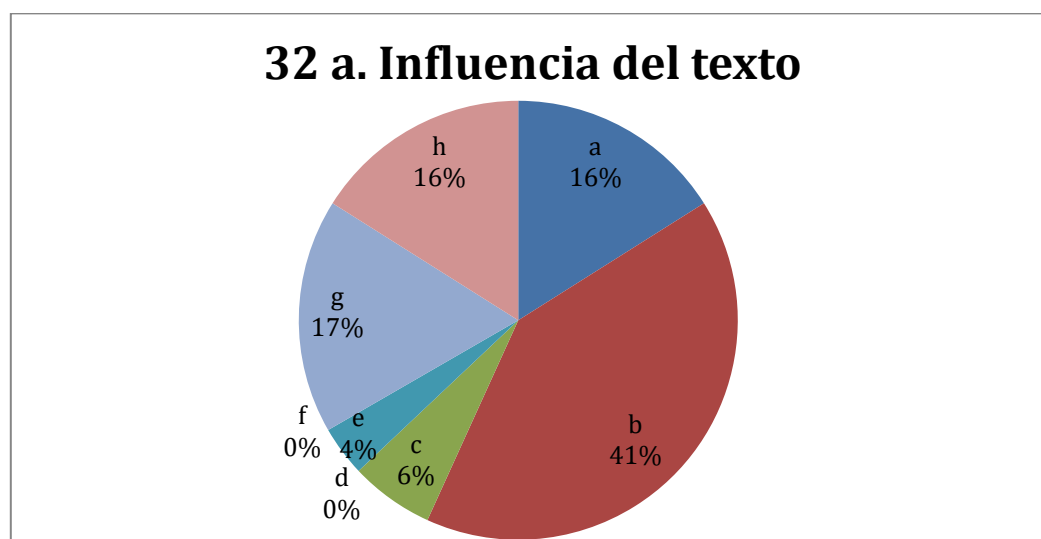


Grafico 49 32 a. Influencia del texto

33.- Si tú estuvieras en la situación de Sonia que acciones tomarías

- a) Intentaría dialogar con la persona
- b) Iría a la policía

- c) Le diría a mis padres, familiares o amigos
- d) Buscaría por todos los medios alejarme
- e) No podría ponerme en esa situación

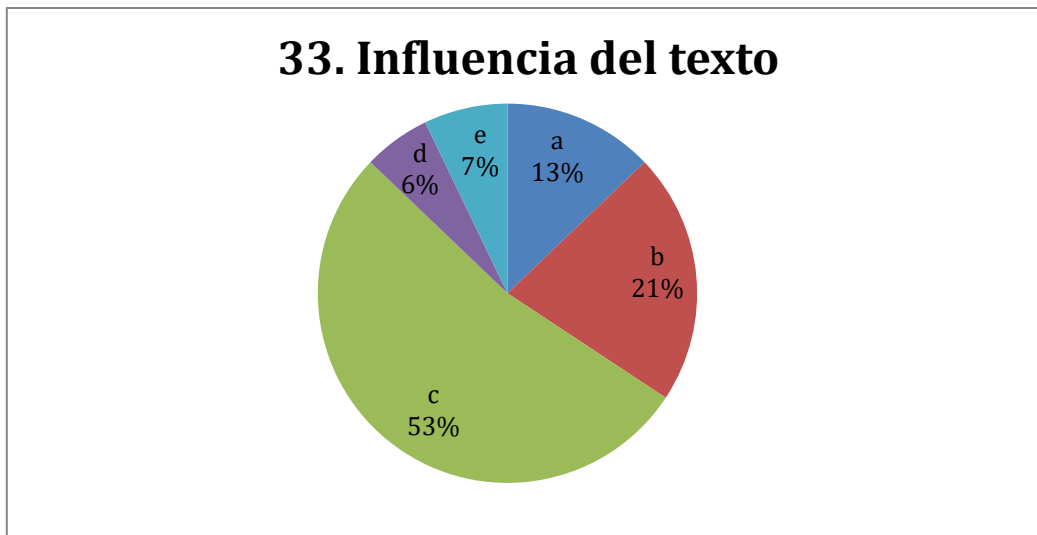


Grafico 50 33. Influencia del texto

34.- La lectura del texto influyo en tu decisión de la pregunta 34

- a) Sí
- b) No

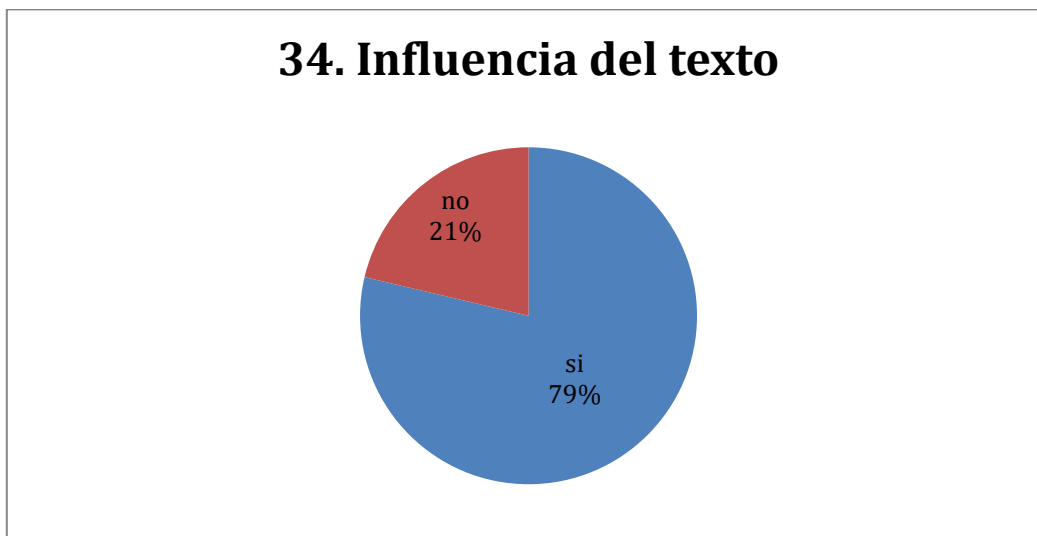


Grafico 51 34. Influencia del texto

35.- ¿Cuál de los siguientes enunciados pudieran ser continuación para la historia?

- a) En conclusión, debemos tener cuidado con la información que compartimos en las redes sociales y con quien la compartimos.
- b) Finalmente se despertó encima del sillón en casa de sus papas, había tenido una pesadilla terrible, aunque no se sentía exactamente como si hubiera terminado.
- c) Albertoluco Chimal nació en Toluca, Estado de México, en 1970. Es un narrador, dramaturgo, ensayista y minificcionista mexicano.

d) En resumen, Sonia aceptó un amigo indeseable en sus redes sociales, tuvieron una serie de problemas legales y finalmente la dejó en paz.

e) Todo esto te lo contó, con menos orden, te dijo que llevaba mucho tiempo sintiendo miedo de mí. Miedo constante. Y por eso había hecho todos aquellos cambios.

35. Generación de alternativas

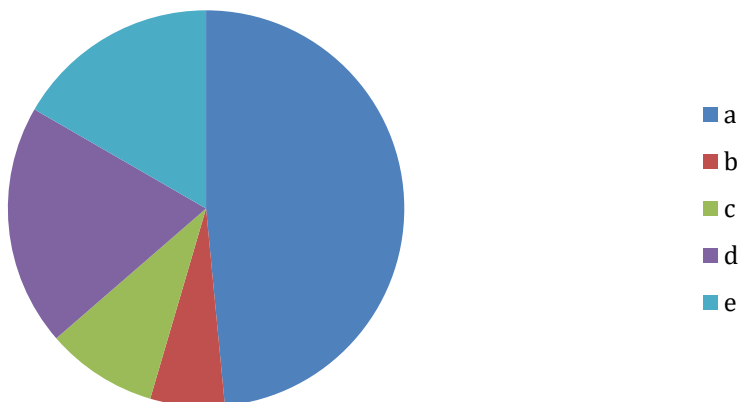


Grafico 52 35. Generación de alternativas

36.- ¿Estás de acuerdo con la reacción de Sonia?

a) creo que lo que hizo fue razonable

b) hubiera hecho otra cosa

d) creo que lo que hizo no tenía lógica

36. Generación de alternativas

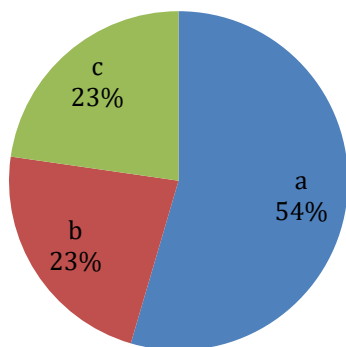


Grafico 53 36. Generación de alternativas

36 a.- ¿La reacción de Sonia modifica la historia?

a) Sí

b) No

36 a. Generación de alternativas

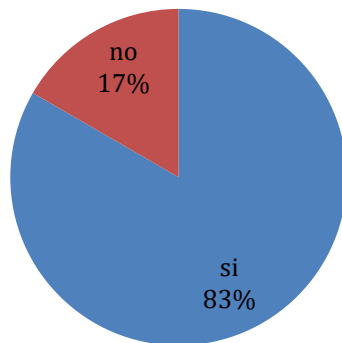


Grafico 54 36 a. Generación de alternativas

36b.- ¿Por qué?

- a) La reacción de Sonia es la que desencadena la historia
- b) No, hubiera sido lo mismo
- c) De haber hecho otra cosa la historia seria contada diferente
- d) De haber hecho otra cosa la historia seria contada por alguien diferente
- e) Lo que hizo mantiene el suspenso en la historia

36 b. Generación de alternativas

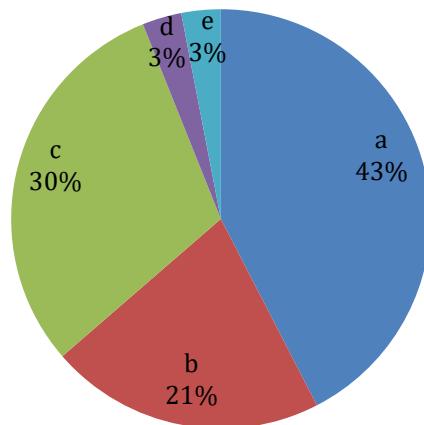


Grafico 55 36 b. Generación de alternativas

37.- ¿Cuáles serían las posibles interpretaciones del texto?

- a) es una metáfora de la soledad
- b) es una historia de terror
- c) las personas somos capaces de actos monstruosos
- d) critica a la sociedad

37. Generación de alternativas

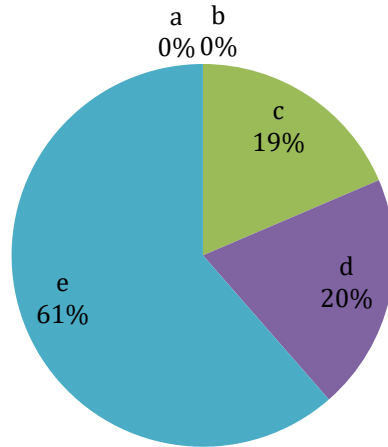


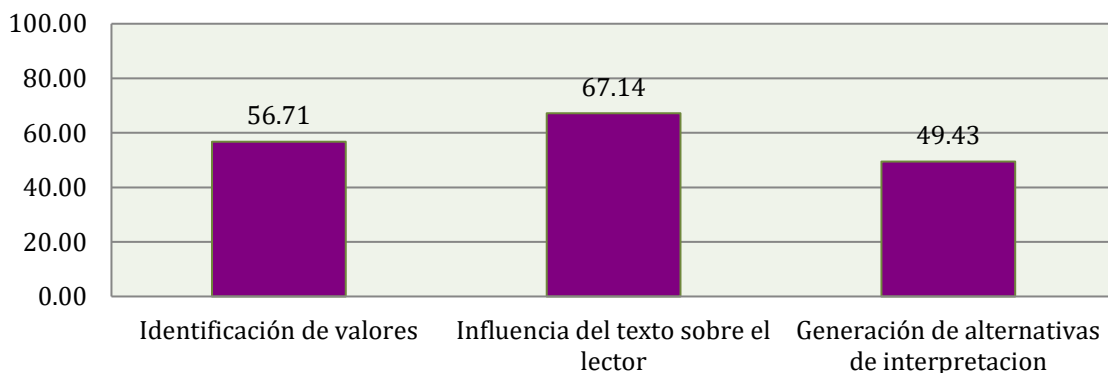
Grafico 56 37. Generación de alternativas

Conclusiones de la variable

En cuanto a los Recursos críticos, los resultados de la prueba no son nada desfavorables, principalmente si los comparamos con los resultados generalmente obtenidos en las pruebas estandarizadas en las cuales los niveles de desempeño en ese nivel son muy bajos. Es cierto que es un nivel difícil de diagnosticar, más con una prueba cuantitativa, sin embargo lo que estos resultados nos señalan a nivel didáctico es que los estudiantes no sólo son perfectamente capaces de alcanzar los niveles más altos de comprensión lectora sino que además lo único que necesitan para lograrlo es una guía adecuada.

Una parte importante del desarrollo de la comprensión crítica es la expresión, en el instrumento se puede apreciar que los estudiantes no está acostumbrados a expresarse de manera escrita, mejorar este aspecto supone también una mejora en la argumentación y sustento de sus opiniones. Además se pudo observar que aunque no es una práctica cotidiana que reflexionen sobre la identificación de los puntos de vista y determinantes socio-culturales una vez que comienzan a reflexionar logran sacar conclusiones acertadas.

Recursos Críticos



Capítulo IV

4. Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación tuvo su origen en los problemas detectados durante la impartición de la materia de Literatura en el ciclo escolar 2014-2015, mediante diversos métodos de observación como diario de clase, se detectaron diversas deficiencias en cuanto a la comprensión de los textos literarios que presentaban los alumnos. Por ejemplo: la extensión, en tanto que no leían o no terminaban la lectura de los textos por distracción o aburrimiento; la falta de vocabulario; el tipo de lenguaje que se utiliza en ciertos textos (como los de la edad media) representa un obstáculo para su lectura.

Esta y otra serie de situaciones han hecho que se plantee la manera de diagnosticar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de bachillerato, que están por cursar las materias de Literatura. La actual situación administrativa y laboral de las instituciones de educación media superior hace que los docentes contemplen en sus planeaciones enfoques hacia la realización de las pruebas estandarizadas, específicamente PLANEA. Lo que implica realizar intervenciones poco contextualizadas y por lo tanto no muy eficaces al momento de desarrollar el entendimiento de los textos literarios en los alumnos.

Esta prueba y sus resultados de alguna manera condicionan la planeación y los contenidos del año escolar, en función de mejorar un desempeño, en donde los docentes de las áreas destinadas a evaluarse parten de los resultados del año anterior como diagnóstico único, suficiente y necesario para adaptar los contenidos de las materias en las áreas de Lenguaje y Comunicación, así como Matemáticas.

Siguiendo los últimos indicadores de la prueba PLANEA los estudiantes del bachillerato tienen mayores problemas con la comprensión de textos narrativos, que con cualquier otro tipo de texto. Enfocarnos en el diagnóstico particular de los procesos de lectura en el género narrativo, ha permitido darse cuenta de que los estudiantes tratan este tipo de discurso como argumentativo, no se tienen los elementos formales necesarios para tratar el texto en el plano gramatical.

Las pruebas con mayor valor simbólico, en tanto que su legitimación esta basada más en la fama, que en la veracidad de los resultados, en México las pruebas vigentes de PISA y PLANEA, se han validado en el imaginario social mediante el discurso de la calidad en la Educación Media Superior, entendiendo la evaluación como un proceso necesario y deseable de la calidad.

Los problemas de calidad planteados desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012) en el tercer Eje, correspondiente a la “Igualdad de Oportunidades”, en su objetivo 9

“Elevar la calidad educativa” plantean como “impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano” (2008). Esta necesidad de renovación se plantea en función de la pertinencia de los programas en la búsqueda de incrementar la permanencia y la cobertura del nivel medio.

Es por eso que la nueva prueba de PLANEA habla del “desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas” (2016). La evaluación asume que logra medir los logros planteados o hasta dónde se han alcanzado los objetivos planteados en el Acuerdo 442; en donde se plantean una serie de definiciones, niveles de comprensión, comparaciones internacionales, estudios sociales y económicos que justifican la reforma al hablar de la falta de pertinencia y la necesidad de incrementar la calidad la EMS. Todos estos elementos se presentan como algo deseable y necesario, además al ser documentos normativos, estos discursos toman todavía más fuerza.

Las pruebas estandarizadas han sido ampliamente criticadas dada la falta de contextualización en la aplicación, su corruptibilidad y mal uso de los resultados. Pero uno de los resultados sociales más alarmantes es su habilidad para asignar marcadores presupuestales e individuales basados únicamente en los resultados de la prueba.

Cabe aclarar que la decisión de seleccionar únicamente un fragmento del texto original se debió a la corta duración de las clases, todas ellas de cincuenta minutos, por lo que para hacer más manejable el tiempo de la aplicación se presenta a los estudiantes sólo un fragmento de la obra.

Respondiendo a la primera pregunta de investigación, se puede decir en términos generales que la comprensión lectora de textos literarios de los estudiantes literatura del Bachillerato General Estatal Enrique Martínez Márquez es más elevada de lo que se esperaba en los niveles más altos, identificados como manejo de recursos pragmáticos y recursos críticos. A diferencia de las pruebas estandarizadas que subordinan el dominio de un nivel a otro, es decir, si los estudiantes no “dominan” el primer nivel, no son capaces de dominar el siguiente, los resultados del cuestionario indican que los estudiantes son capaces de argumentar y construir inferencias aún sin comprender el significado de todas las palabras en el texto. Esto es concordante con el modelo planteado por Alan Luke y Peter Freebody.

Los estudiantes se muestran coherentes en sus opiniones y son concordantes, en su mayoría, en los reactivos encadenados los cuales evalúan el sustento de sus opiniones o afirmaciones. Obviamente las deficiencias en los diferentes niveles hacen que sus

argumentaciones sean perfectibles, situación que se debe trabajar en el aula, pero da la impresión de poder utilizarse más como una herramienta de trabajo que ser un obstáculo para el desarrollo de las actividades en el aula.

Otro dato a remarcar es el bajo nivel que tienen los alumnos en los niveles inferiores de lectura principalmente en recuperación de información literal, parece que los estudiantes tienen problemas en este rubro por la falta de concentración, no regresan al texto para corroborar la información, contestan de lo que recuerdan o por información del contexto. Para tratar estos problemas, técnicas sencillas como el subrayado de texto podrían ayudar a mejorar el desempeño de los alumnos.

Dentro de los problemas que tienen los estudiantes para comprender los textos literarios se ha detectado que manejan los relatos narrativos como textos expositivos, lo que hace que se centren principalmente en la trama y no en cómo está contada la historia, dejando de lado el trabajo con el lenguaje además de otras características propias de la literatura. El vocabulario también resulta ser un gran problema, al no estar los jóvenes acostumbrados a buscar palabras que no comprenden o a estrategias como obtener el significado del contexto.

En recursos de significado llama la atención que el indicador más bajo es el de Ideas principales y secundarias, los alumnos presentan problemas para identificar información no explícita en el texto, además de no tener claro qué son las ideas secundarias y principales. En la evaluación se pudo identificar que los alumnos llegan a poner por encima de las intenciones comunicativas del autor sus propias opiniones, es decir, en lugar de responder de manera objetiva lo que quería decir el texto deciden expresar su opinión sobre lo dicho

Los estudiantes son capaces de identificar el tema general del texto pero tienen problemas para identificar las ideas secundarias y principales, esto es un problema en todos los géneros discursivos, pero la dificultad es aún mayor en los textos literarios, para solucionar esta situación se proponen ejercicios de lectura comentada y ejercicios de subrayado.

Finalmente podemos concluir que pese a todas las críticas, los análisis, los balances tanto positivos como negativos a la evaluación y a la reforma educativa, estas son inapelables e incuestionables en su aplicación, como se ha mencionado, existen parámetros de la reforma que si lograran desarrollarse implicarían un cambio realmente positivo en el país, por ejemplo: el desarrollo del pensamiento crítico, el cuidado de sí y la capacidad de aprender a aprender llevarían a nuestros estudiantes a niveles de desarrollo personales que suponemos sería un cambio realmente favorable. Por otro lado la finalidad de la evaluación es conocer qué tan lejos o cerca se está de los objetivos planteados por los programas.

Sin embargo el Estado se ha deslindado de la responsabilidad de los resultados de la reforma, esta responsabilidad recae ahora mayoritariamente en el docente y en el alumno. Sin

embargo esto es una responsabilidad muy grande, pero al mismo tiempo una oportunidad de hacer algo radicalmente diferente, de revolucionar, en el sentido original del termino de cambiar de manera radical el modo de enseñanza y de aprendizaje en México.

Hacernos conscientes, analíticos y críticos de la reforma es parte o debería ser parte también de la formación docente, ya que realmente la responsabilidad de sacar algún provecho de la reforma está en la actuación individual de los actores educativos: docentes, alumnos y directivos. En el compromiso profesional y social que logren tener con sus alumnos y su educación, como se ha visto a lo largo del trabajo, el sistema está lejos de ser ideal para impulsar este desarrollo, las condiciones laborales son adversas, pero en un modelo donde lo discursivo predomina sobre las acciones, lo que puede llevar esta reforma a un cambio social positivo y propositivo es el trabajo docente, en el aula.

Anexo 1

Variable	Operacionalización	Indicadores	Ítems
Recursos del código	El estudiante puede recuperar información literal, conoce el significado de todas o casi todas	Manejo de vocabulario	1, 2, 3
		Recuperación de información literal	4, 5, 6

	las palabras, identifica el tipo de texto y puede sintetizar información.	Tipo de discurso	7, 8, 9
		Síntesis	10, 11, 12
Recursos de significado	El estudiante puede obtener información no explícita en el texto, identifica las ideas principales y secundarias, así como realizar interpretaciones válidas.	Identifica las ideas principales y secundarias	13, 14, 15
		Identificar el propósito del texto	16, 16a, 16b, 17, 18
		Recuperar información previa	19, 20, 21
Recursos pragmáticos	Los estudiantes son capaces de usar e identificar los diferentes tipos de discurso en contextos específicos de manera correcta y pertinente.	Funciones sociales del texto	20a, 20 b, 22, 22a, 23, 23a
		Identifica la influencia del contexto en la producción del texto	24a, 24b, 24c, 25, 26, 26a
		Inferencias	27, 28, 29
Recursos críticos	Los estudiantes son capaces de analizar críticamente el texto, identifican y reconocen que el discurso muestra un punto de vista parcial y crítico.	Identificación de valores, opiniones e ideología.	30, 30a, 31, 32, 32a
		Influencia del texto sobre el lector	33, 33a, 34, 35
		Generación de alternativas de interpretación	36, 37a, 37b, 38

Anexo 2

Hola, éste cuestionario forma parte de una investigación que se realiza en la Maestría en Educación Superior de la BUAP, los datos que en él se registren son anónimos y serán utilizados únicamente con fines académicos. No es un examen como los que sueles hacer frecuentemente, no tendrá una calificación aprobatoria o reprobatoria, pero es muy importante que respondas todas las preguntas ya que tus respuestas nos brindaran información valiosa sobre tu proceso formativo. Gracias por tu colaboración

Datos de identificación

Semestre: _____ Género: Femenino () Masculino ()

Edad: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Por favor, lee detenidamente el siguiente fragmento de texto y en base a la lectura contesta las preguntas siguientes.

»¿Todo aquello?

»Todo esto, te dije. Había cambiado de aspecto, de costumbres, de datos de contacto y más, para que se notara. Y también, desde luego, para protegerse.

»¿De qué?, le preguntaste.

»Y entonces, Lina, hasta entonces, Sonia te contó. No fue muy coherente. Empezó por la mitad y luego retrocedió, volvió a avanzar y retrocedió de nuevo. Yo puedo contarle mejor. El comienzo es simple: supe de Sonia, me enteré de su existencia y empecé a acercarme a ella. Eso fue hace unos quince meses. Más de un año de esfuerzos, pero también de felicidad. Y Sonia lo mantuvo oculto de manera admirable casi hasta el final.

»Primero le envié mensajes en internet. Usaba cuentas que había creado expresamente para hacer contacto. Sonia era de esas personas que aceptan conectarse, “amigarse” sin mucha dificultad y casi con cualquiera. Me confundió con alguien más, o no se fijó demasiado en lo que hacía, y listo. »Mis mensajes eran así: le decía algo sobre ella misma, de preferencia algo llamativo e importante, y remataba con la misma frase: “Tú sabes quién eres”. Esto te parecerá raro, dado que sabes cómo se manejan las redes sociales en estos tiempos...

»Sí es así, ¿no? Tú eres de las que mandan con frecuencia chistes e imágenes cursis. Usas las redes como cualquiera.

»No importa. Te explico. Decir eso: “Tú sabes quién eres”, se acostumbra en mensajes que no van dirigidos a nadie en particular, con la idea de que la persona que debe leerlos lo hará de todos modos y se reconocerá. También se ha convertido en un cliché, como otras frases o “memes” –algo gracioso y sin sentido–, pero esa que te digo es la intención original.

»Le decía a Sonia, pues, cosas como “Te estoy observando. Tú sabes quién eres”, o bien “Me encantan tus blusas de colores. Tú sabes quién eres”. Al mencionarla a ella directamente, lo que se hace de maneras distintas según la red social que se utilice..., esto seguro que sí lo sabes..., me aseguraba de que ella viera todo lo que quería decirle.

»La intención de ese primer momento de mi aproximación no era que se acostumbrara a mí ni nada parecido: no funciona de ese modo.

»Lo que suele pasar en estos casos pasó aquí: Sonia me bloqueó de sus redes sociales. Hay varias formas distintas de hacerlo, como sabes también.

»Entonces empecé a mandarle mensajes por otros medios. Primero, por correo electrónico. Ese es un canal obvio. Sonia comenzó a recibir mensajes de varias cuentas mías, porque usé varias, similares a los anteriores.

»“Tienes el pelo castaño. Tú sabes quién eres”.

»“Tienes el pelo castaño y, pese a que tu trabajo es agobiante y ya tienes treinta y cuatro años, sin una sola cana. Tú sabes quién eres”.

»“Desde hace algunos días intentas esconder tu cuerpo con ropa que lo oculta. Feos zapatos. Tú sabes quién eres”.

»“Estás asustada desde hace días y estos mensajes no te tranquilizan. Tú sabes quién eres”.

»Acepto, Lina, que todo eso que le escribía a Sonia era más bien mediocre. Ni siquiera realmente malo, estéticamente ofensivo, sino rutinario: lo que la gente aprende a esperar de quienes se dedican a acosar a alguien. A *stalkear* a alguien. Así se dice ahora. No me digas que no lo sabías.

»Ya decía yo que tenías que saberlo. ¿Tú qué palabra conociste primero? ¿Acosar? ¿O *Stalkear*?

»No contestes. No importa.

»Acepto, digo, que lo que escribía era mediocre, y también fue mediocre lo que llegué a decirle cuando la llamé por teléfono. Pero parte del efecto deseado dependía de esa mediocridad: los

villanos en la vida real deben parecerse a los del cine o la tele. ¿Cómo va a saber la gente que debe tener miedo si los monstruos no son como los que ya conoce?
Alberto Chimal. *Los atacantes*. Madrid : Páginas de Espuma, 2015.

1.- La palabra “expresamente” en el texto significa:

- a) expresado o dicho de forma clara y abierta
- b) explícitamente
- c) Adrede, con intención deliberada
- d) manifestar con palabras lo que uno siente o piensa
- e) Expresar

2.- ¿Qué quiere decir “Stalkear”?

- a) acechar
- b) vigilar
- c) acosar
- d) seguir
- e) admirar

3.- ¿En cuál de las siguientes oraciones la palabra “coherente” está bien empleada? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Ser coherente requiere ser tan ignorantes hoy como lo éramos hace un año.
- b) Juan no es coherente con mi modo de pensar
- c) Lo coherente va más de la relación lógica entre cosas, de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.
- d) Actuar de manera no coherente es: decir algo y hacer otra cosa
- e) Coherente viene del vocablo latino Cohærentia

4.- ¿Cuándo fue el primer acercamiento con Sonia?

- a) Más de un año
- b) Menos de un año
- c) No especifica
- d) No es importante para la historia
- e) 15 meses

5.- ¿Cuáles son las características físicas de Sonia?

- a) Pelo castaño, treinta y cuatro años, trabaja en una oficina
- b) Usa blusas de colores y zapatos feos, pelo castaño, treinta y cuatro años
- c) Pelo castaño sin canas, de baja estatura, nerviosa
- d) No especifica
- e) Pelo castaño sin canas y de treinta y cuatro años

6.- ¿De qué buscaba protegerse Sonia?

- a) Tener mucha información personal en las redes sociales
- b) Cambios en sus actividades cotidianas que indicaban problemas
- c) El acercamiento de un extraño
- d) Mucho estrés en el trabajo, sumado a una vida personal inestable
- e) Hacer nuevos amigos mediante las redes sociales puede ser perjudicial

7.- ¿Cuál de los siguientes tipos de relato describe mejor esta historia?

- a) Cuento tradicional

- b) Historia de viajes
- c) Narración histórica
- d) Tragedia
- e) Comedia

8.- ¿Cuál es el género literario al que pertenece el texto?

- a) Lírico
- b) Épico
- a) Dramático
- d) Narrativo
- e) Guion

9.- Identifica la forma de discurso que predomina en el texto

- a) argumentación
- c) demostración
- d) descripción
- b) narración
- e) dialogo

10.- En resumen la historia nos habla de: (seleccionar sólo uno)

- a) Los problemas en las redes sociales
- b) La mala relación interpersonal en las empresas
- c) La historia de un acoso
- d) Los cambios después de los 30
- e) Autobiografía de Sonia

11.- Selecciona con una "X" cuál de las siguientes frases resume correctamente el texto

- _____ El relato de un acosador, describiendo el proceso de acoso a su víctima
- _____ Los cambios en las mujeres cuando se encuentran en una relación indeseable
- _____ El peligro no saber utilizar las redes sociales

12.- Selecciona con una "X" cuál de las siguientes frases sintetiza correctamente el concepto de *stalkear*

- _____ Crisis de los valores en la era de la información y la comunicación
- _____ Adicción del individuo por obtener información sobre alguien en particular
- _____ Buscar información en internet

13.- ¿Cuál es la relación lógica entre las oraciones?

Había cambiado de aspecto, de costumbres, de datos de contacto y más, para que se notara. Y también, desde luego, para protegerse.

- a) causa-efecto
- b) consecutivas
- c) comparación
- d) explicación
- e) condicional

14.- ¿Cuál crees que sea la idea principal del texto?

- a) Existen prácticas sociales que son peligrosas
- b) El conflicto realmente es interno, se da sin ayuda

- c) Tener Facebook es malo
- d) Sólo es una crítica más de la figura del Stalker
- e) Las redes sociales son peligrosas

15.- Selecciona algunas de las ideas secundarias (puedes seleccionar más de una)

- a) lo absurdo que es nuestro universo hiperconectado, hiperreal, cuya tecnología, en lugar de acercar las ideas, pareciera enajenarnos en una realidad por completo distinta.
- b) Las nuevas tecnologías han alejado a las personas, buscamos más contacto cibernético que físico.
- c) Es una persona que no le agrada la tecnología y por eso pretende asustar a la gente para que nadie la use.
- d) Lo fácil que uno puede ser destruido por una persona insistente.
- e) Los monstruos los creamos nosotros, no existen tal cual, somos nosotros los que imaginamos como son.

16.- ¿Cuáles son las posibles intenciones del texto? (puedes seleccionar más de una)

- a) crítica social
- b) dar a conocer un hecho real
- c) entretener
- d) advertir / prevenir
- e) dar una crónica de hechos
- f) reflejar un momento social

16 a.- ¿Estás de acuerdo con este punto de vista?

- a) Sí
- b) No

16 b.- ¿Por qué?

- a) Da a conocer practicas contemporáneas (f)
- b) Tiene mucho adorno para ser un relato real (b)
- c) Me parece que como jóvenes somos muy irresponsables con nuestra información (d)
- d) Faltan datos para que sea un buen reporte de hechos (e)
- f) Al ser un texto de ficción su única función es ser bonito (c)
- e) Hace énfasis en las cuestiones negativas de tecnología (a)

17.- ¿Cuál título sería adecuado a la lectura?

- a) Unfriend
- b) Las relaciones peligrosas
- c) El mensajero
- d) Historias de ida y vuelta
- e) Tú sabes quién eres

18.- ¿Has tenido alguna dificultad para comprender la historia? (Puedes seleccionar más de una opción)

- a) no entiendo algunas palabras
- b) no entiendo el objetivo de la lectura
- c) me falta información
- d) no me interesa la lectura
- e) no he tenido dificultad

19.- ¿Por qué decide Sonia cerrar sus cuentas de Facebook y Twitter?

- a) Crea cuentas nuevas
- b) Se da cuenta que no es posible cerrarlas

- c) Son una ventana a su vida
- d) Se han vuelto demasiado importantes
- e) Ya no tiene tiempo para atenderlas

20.- Esta historia en que tipo de publicación crees que aparece

- a) revistas
- b) historias de familiares o amigos
- c) noticias del periódico
- d) relatos en redes sociales
- e) películas
- f) libros de texto
- g) libros literarios

20 a.- El tipo de publicación impacta en tu lectura del texto

- a) Sí
- b) No

20 b.- No, ¿por qué?

- a) la historia sigue siendo la misma
- b) No creo en ese tipo de historias
- c) Conozco historias parecidas
- d) La historia puede ser verdad no importa el medio en el que este
- e) Prefiero buscar información en las redes sociales

20 b.- Sí, ¿por qué?

- a) Confió más en algunos medios que en otros
- b) No me gusta leer, prefiero ver la película
- c) Depende del medio, puede ser cierta o no la historia
- d) Prefiero buscar información en las redes sociales
- e) La información es siempre la misma

21.- ¿Crees que el texto puede ser real?

- a) No
- b) Sí

21 a.- Si seleccionaste opción “no”, ¿cuál de las siguientes razones te parece más convincente?

- a) Es una historia ficticia
- b) No puede ser posible
- c) Esta contada de una manera irreal
- d) Puede ser verdad pero no lo es
- e) No me gustó el relato

21 a.- Si seleccionaste opción “sí”, ¿cuál de las siguientes razones te parece más convincente?

- a) La historia puede ser posible
- b) Me recuerda una historia que conozco
- c) Es una historia interesante
- d) Uso mucho las redes sociales
- e) Retoma elementos de la realidad

22.- ¿El hecho de que el texto sea real o no, influye en tu manera de leerlo?

- a) Sí
- b) No

22 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) si no es real no importa
- b) si no es real sólo sirve para entretener
- c) si es real impacta más
- d) al ser real podría preocuparme
- e) siendo real podría salir en la noticias

23.- a) Todo esto, te dijo. Había cambiado de aspecto, de costumbres, de datos de contacto y más, para que se notara. Y también, desde luego, para protegerse.

b) Sonia era de esas personas que aceptan conectarse, “amigarse” sin mucha dificultad y casi con cualquiera.

c) Parte del efecto deseado dependía esa mediocridad: los villanos en la vida real deben parecerse a los del cine o la tele.

(C) Traer información de la realidad al texto, nos formamos una idea monstruo propia, gracias a que no esta explícito.

(A) Entendemos que un evento de importancia, lleva a grandes cambios este evento se ve como algo negativo.

(B) Practica común, que en de general es inofensiva y cotidiana.

24) ¿En qué época crees que se desarrolla la historia?

- a) 1850
- b) principios del siglo XX
- c) durante la guerra fría
- d) 2010-2015
- e) entre 1990-2000

25.- ¿Qué elementos de tu contexto aparecen en el texto? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Computadoras
- b) Cartas
- c) Telegramas
- d) Teléfonos celulares
- e) Personas
- d) Oficinas
- f) Carretas
- g) Cortejo
- h) Amigos

25a.- ¿Sin estos elementos, en que crees que cambiaría la historia? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) la historia no podría ser

- b) como se relacionan los personajes
- c) no sería una historia actual
- d) todos los anteriores
- e) ninguno

26.- Enumera cronológicamente las siguientes acciones siendo “1” el que ocurre primero y “5” la que ocurre al final .

- | | |
|--|--------|
| a) cambios en la vida de Sonia | () |
| b) los motivos de los cambios | () |
| c) búsqueda de un acercamiento con Sonia | () |
| d) Contacto fuera de la red | () |
| e) Sonia intenta poner distancia | () |

27.- ¿Quién narra la historia?

- a) un narrador externo
- b) Sonia
- c) Lina
- d) otro personaje
- e) La mamá de Sonia

28.- ¿Cómo te imaginas al stalker de Sonia?



29.- ¿Te gusto el texto?

a) Mucho b) Bastante c) Regular d) Poco e) Muy poco

29 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) No hay claridad en la historia
- b) Las redes sociales son inofensivas
- c) Es interesante
- d) Falta el resto del texto para poder entender
- e) Podría explicar mejor el tema
- f) Es informativo
- g) Reconozco el tipo de historia
- h) Está bien escrito
- i) Debería tener más acción

30.- ¿Cuál crees que sea el valor literario del texto? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Uso del lenguaje
- b) Hacer ver lo cotidiano como algo único
- c) Diferentes posibilidades de lectura
- d) Todos los anteriores
- e) Ninguno de los anteriores
- f) Otro _____

31.- ¿Crees que haya valores en el texto?

- a) No
- b) Sí

31 a.- Si respondiste “No” selecciona alguna de las opciones que justifique tu respuesta (puedes seleccionar más de una opción)

- a) no me identifico con los valores del texto
- b) no sé, como se podrían identificar valores en los textos
- c) los valores son únicamente para las personas
- d) los textos literarios no tienen valores
- e) no conozco mucho de valores

31 a.- Identifica los valores presentes en el texto (en caso de existan valores en el texto)

- a) Valor de identidad
- b) Indiferencia
- c) Responsabilidad
- d) Solidaridad
- e) Autocuidado
- f) Pereza
- g) Injusticia

32.- ¿El texto impacta de alguna manera tu modo de percibir tus practicas cotidianas?

b) nada a) un poco c) medianamente d) bastante e) mucho

32 a.- ¿Por qué? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Podría hacerme buscar más información sobre el tema
- b) La manera de valorar las redes sociales
- c) Prefiero buscar una película sobre el tema
- d) Los textos literarios no sirven para medir la realidad
- e) Podría llevarme a buscar textos similares
- f) Soy fan de los bloogers
- g) Valorar los textos, desde lo social
- h) El texto no influye en mí de ninguna manera

33.- Si tú estuvieras en la situación de Sonia que acciones tomarías

- a) Intentaría dialogar con la persona
- b) Iría a la policía
- c) Le diría a mis padres, familiares o amigos
- d) Buscaría por todos los medios alejarme
- e) No podría ponerme en esa situación

34.- La lectura del texto influyó en tu decisión de la pregunta 33

- a) Sí
- b) No

35.- ¿Cuál de los siguientes enunciados pudieran ser continuación para la historia?

- a) En conclusión, debemos tener cuidado con la información que compartimos en las redes sociales y con quien la compartimos.
- b) Finalmente se despertó encima del sillón en casa de sus papas, había tenido una pesadilla terrible, aunque no se sentía exactamente como si hubiera terminado.
- c) Albertolucio Chimal nació en Toluca, Estado de México, en 1970. Es un narrador, dramaturgo, ensayista y minificcionista mexicano.
- d) En resumen, Sonia aceptó un amigo indeseable en sus redes sociales, tuvieron una serie de problemas legales y finalmente la dejó en paz.
- e) Todo esto te lo contó, con menos orden, te dijo que llevaba mucho tiempo sintiendo miedo de mí. Miedo constante. Y por eso había hecho todos aquellos cambios.

36.- ¿Estás de acuerdo con la reacción de Sonia?

- a) creo que lo que hizo fue razonable
- b) hubiera hecho otra cosa
- d) creo que lo que hizo no tenía lógica

36a.- ¿La reacción de Sonia modifica la historia?

- a) Sí
- b) No

36b.- ¿Por qué?

- a) La reacción de Sonia es la que desencadena la historia
- b) No, hubiera sido lo mismo
- c) De haber hecho otra cosa la historia sería contada diferente
- d) De haber hecho otra cosa la historia sería contada por alguien diferente
- e) Lo que hizo mantiene el suspenso en la historia

37.- ¿Cuáles serían las posibles interpretaciones del texto?

- a) es una metáfora de la soledad
- b) es una historia de terror
- c) las personas somos capaces de actos monstruosos
- d) critica a la sociedad
- e) compara las relaciones entre personas y en las redes sociales

Bibliografía:

- Astin, Alexander. (1980). When does a college deserve to be called 'high quality'? *Current Issues in Higher Education*, 2 (1), 1-9.
- Avilés K. Asegura Chuayffet que no hay pruebas de que se hayan vendido exámenes de Enlace (2013). *La Jornada*, 5 de junio de 2013, Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/05/politica/008n1pol>
- Becher, Tony (1999). Quality Assurance and disciplinary differences. *Australian University Review*, 37 (1), 1-7.
- Backhoff, E. y Contreras S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1267-1283. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400012&lng=es&tlng=es.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Beristáin, H. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 2006.
- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan (1990). *Aprender a leer*. Trad. de Jordi Beltrán, Colección Los Noventa 3. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1980.
- (1978). «Capital symbolique et classes sociales». *L'Arc*, 72, 13-19.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1992.
- Buela-Casal, G. et al. (2009). "Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades", en *Revista de la Sociedad y del Conocimiento*, Vol 6, núm. 2, pp. 9-21.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel, María Luna y Glória Sanz (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Conapo, 2005. *Conteo de Población y Vivienda*. México, Consejo Nacional de Población.
- DOF, 2008. Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre. [Modificaciones 17 de octubre de 2008.]
- Censo INEGI (2010), *Cuéntame INEGI*, en línea. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
- CERLALC-UNESCO, (2012). *El libro en cifras*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe: Bogotá.

- Consejo de Europa (2001). [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación](#). Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Díaz Barriga, Á. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(29) 583-615. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002912>
- ENLASE, (2012). Resultados de la prueba por unidad académica. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>
- Fernández, Alfredo. (1987). "Alcances de la explicación económica en el ámbito educativo" en Revista de educación superior. México: ANUIES.
- Gil Antón, Manuel (2012). El desenlace de enlace, El Universal, 9 de junio. Disponible en: <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2012/06/58911.php>
- Hernández, Fernández y Baptista. (2003). Metodología de la Investigación. (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En "Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México". Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa. Mexico, D. F.
- Husserl, Edmund (1962) Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology New York: Collier.
- Iglesias, J., de Miguel, J. y Trinidad, A. (2009). Sistemas y políticas de educación superior, Consejo Económico y Social (CES) España.
- Instituto Cervantes. 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_sociocultural.htm
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Plan Nacional Para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México, INEE, 2015. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- Lassman, Peter (2000). «The rule of man over man: politics, power and legitimation». En: Turner, Stephen (ed.). Weber. Cambridge: Cambridge University Press, 83-98.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). Tiempo educativo mexicano (tomo v), México: Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Laval, Christian. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública. Barcelona: Paidós.

- Lotman, Y. (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid, Cátedra.
- Marúm, Elia; Curiel, Federico; Padilla, Ruth; Rosario Muñoz, Víctor Manuel; Robles, María Lucila, y Partida, María Inés (2011a). El profesorado mexicano universitario ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. . Antonio Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; González Laskibar, Xabier; y Barrenetxea Ayesta, Miren (en prensa) Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality, Higher Education
- PLANEA, (2016). Resultados de la prueba por unidad académica. Recuperado de <http://201.175.30.179/PLANEA/Resultados2015/MediaSuperior2015/R15msCCTGeneral.aspx>
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 163-168. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflections.html
- Rodríguez, A. (2002). *Lectura y Democracia*. Discurso citado en la 68ª. IFLA Council and General Conference. Recuperado de <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Papers/juljulin5148.html>
- SEP, 2007a. *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México, Secretaría de Educación Pública, en <http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf>. SEP, 2007b. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, Secretaría de Educación Pública, en <http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf>.
- Sklovsky, Víctor. "El arte como artificio" en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*-B. Aires, Siglo XXI, 1976. pp. 127-157
- Solé, I. (1987), *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014. *Propósitos y beneficios de la Reforma Educativa* en: <https://www.youtube.com/watch?v=VJMRx-70jW0&list=PLcxVvIE5zJ7gebioEsP3FQ2jIN7HvWig>
- Skolnik, Michael L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 1-20. *Revista*
- Tirado, F., 2004. *Perfiles del Exani-I*, en Ceneval, *Evaluación de la educación en México. Indicadores del Exani-I*. México.
- UNESCO (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Reedición. Recuperado el 4 de abril de 2015 desde: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf

- Valdés, Mario. (2000). Con Paul Ricoeur. Indagaciones hermenéuticas, Barcelona, Monte Ávila Editores Latinoamerica.
- Wittek, Line y Kvernbekk, Tone (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 55 (6), 671- 684.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Introducción. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp.7-20). Perú: Red para el desarrollo de ciencias.