

Sinéctica

revista electrónica de educación

56

ENERO / JUNIO 2021

Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

La hora del cuento en la biblioteca pública. Un análisis de las prácticas de lectura

Diversidad de mediaciones entre distintas bibliotecas ciudadanas infantiles

El lector al centro: análisis del enfoque didáctico de literacidad cultural

Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta

Literacidad a partir de realidades integradoras

Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN)

La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficit en el alumnado universitario

Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso

Artículos teóricos

Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes

Discurso y textos académicos. Definiciones para un centro de escritura normalista

El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad

SECCIÓN ABIERTA

Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México

Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos

Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones

Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: una investigación de diseño educativo

Presentación

Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA*

GIANNINA OLIVIERI PACHECO**

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO***

En un mundo de vertiginosos cambios, complejo y rico en información y comunicación, han de trascenderse las visiones simplistas, reductivas y fragmentarias sobre las experiencias implicadas en la lectura y la escritura. Ante panoramas desoladores en este campo, urge expandir el significado que se le otorga a leer y escribir, ensanchar la idea común sobre el texto y profundizar en las implicaciones que esto tiene para un mundo globalizado y polarizado al mismo tiempo.

Así, resulta urgente ampliar la mirada sobre las realidades dialógicas, textualizadas ahora de forma dinámica, y generar un conocimiento de alto orden sobre las experiencias de literacidad emergentes, capaces de dar cuenta de los cruces entre esta y los diversos campos de la interacción humana, así como de sus relaciones potenciales.

Con intención transformativa, el término de literacidad enriquece los conceptos de alfabetización y lectoescritura empleados tradicionalmente. Supone la inclusión de elementos como los valores sociales del autor y el lector, el contexto sociocultural en el que se inscriben, el sentido de la representación del mundo que se construye alrededor del texto, así como los procesos de mediación que ayudan a articular un discurso oral o escrito.

El término literacidad, junto con el de cultura escrita, es cada vez más usado y adoptado en todos los ámbitos académicos hispanohablantes, donde diversos autores los proponen por considerar que abren un panorama mucho más rico y útil para comprender las realidades del uso del lenguaje en una sociedad en movimiento.

Con el propósito de seguir abonando a la construcción de la noción de literacidad, se presentan en este número 56 de *Sinéctica* las aportaciones de educadores, lingüistas, psicólogos, trabajadores comunitarios, artistas, pedagogos, comunicadores y profesionales de distintos ámbitos que han centrado

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1257>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056/001

* Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Líneas de investigación: conexiones entre lengua, cultura y cognición, con especial enfoque en cuestiones de desigualdad educativa, brechas en el aprendizaje y el funcionamiento de los discursos dominantes en educación.

** Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla y en Historia por la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Directora de la Escuela de Letras de la Universidad Católica Andrés Bello. Participa en el proyecto de investigación "Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad" en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Líneas de investigación: enseñanza de la lengua, análisis del discurso e historia política venezolana.

*** Doctora en Innovación Educativa por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Directora de Información Académica del ITESO. Líneas de investigación: literacidad, lectura y escritura, tecnologías para el aprendizaje e innovación educativa.

su trabajo de investigación y de incidencia en experiencias de literacidad; unas veces partiendo de la teoría a la práctica y otras llevando el ingrediente empírico hacia una construcción de base teórica.

Confirmando el cariz transversal y transdisciplinar de la literacidad, los lectores encontrarán en este número de *Sinéctica* una diversidad de escenarios, metodologías y perspectivas en este campo de relativamente reciente abordaje y centrado en objetos con un alto grado de subjetividad y dinamismo, como lo son la expresión oral, la escritura, la lectura, la textualidad y sus combinaciones.

Algunos de los artículos publicados en este número se enfocan en los procesos de literacidad funcional; en ellos se destaca el desarrollo de las habilidades, competencias y disposiciones para el ejercicio de la lectura y la escritura implicadas en la vida familiar, escolar, laboral o social.

Otros artículos, centrados en la literacidad crítica, analizan los procesos de su adquisición, así como el desarrollo de la capacidad analítica, reflexiva y crítica a partir de los distintos usos del lenguaje, que evidencian realidades de distribución del conocimiento y del poder en la sociedad contemporánea.

Finalmente, otra de las perspectivas que se destaca en esta selección de artículos es la de la literacidad cultural, la cual refleja la influencia del contexto social, cultural, político, económico e histórico, que forman un todo y se insertan en las nuevas textualidades y prácticas del siglo XXI.

Ojalá que este diálogo entre experiencias de literacidad, que constituye en sí mismo una experiencia de literacidad académica, aporte a la reflexión, el análisis y al debate en torno a las diversas literacidades que nos rodean. Esperamos que, además, con ello se contribuya a la conformación de nuevas comunidades de intercambio de saberes y vivencias de literacidad, pues solo en colaboración será posible visualizar como horizonte la transformación de los procesos de aprendizaje, de las relaciones sociales y la posibilidad de desarrollo de la capacidad de agencia de los sujetos.

La hora del cuento en la biblioteca pública. Un análisis de las prácticas de lectura

Story Time in the public library. An analysis of reading practices

YOLANDA GONZÁLEZ DE LA TORRE*

El objetivo de este trabajo fue identificar y analizar algunas prácticas de lectura visibles en una biblioteca pública de Guadalajara, México. Desde una perspectiva sociocultural que considera la lectura como una práctica, se reconocen las condiciones y demandas que enfrenta el lector en un determinado espacio y lo llevan a desarrollar la actividad lectora de cierta manera. Se eligió como espacio de indagación “La hora del cuento”, actividad dirigida a un grupo infantil de visitantes asiduos de esa biblioteca. Los instrumentos para la recolección de datos fueron la observación, que permitió registrar las acciones de quienes intervinieron en las actividades de lectura, y la entrevista a las bibliotecarias y participantes de la actividad, que dio cuenta de algunas de sus percepciones sobre el fomento de la lectura y la formación de lectores. Los resultados indican que las prácticas en ese lugar se centran en la difusión del acervo, así como en acentuar rasgos del lector valorados en la cultura escolar, como la fluidez lectora, a través de ejercicios como la lectura en voz alta.

Palabras clave:

prácticas de lectura, biblioteca, fomento de la lectura, formación de lectores

This work analyzes visible reading practices, which were identified in a public library in Guadalajara, Mexico. Based on a sociocultural perspective of reading as social practice, we focused on the particular conditions and demands that the reader faces in a given space and leads him to develop reading activity in some specific way. The activity named “Story Time”, carried out in the library addressed to the children’s who are regular visitors, was chosen to develop our inquiry. Two methods of qualitative social research were used: Observation and interviews with the librarians in order to identify reading practices as well as their perceptions of the promotion of reading and readers’ training. Concluding remarks show that the emphasis of this activity was placed on the dissemination of the library collection, along with promoting the reader’s abilities the most appreciated in the school culture, such as reading fluency, through exercises such as reading aloud.

Keywords:

reading practices, library, reading promotion, reading education

Recibido: 29 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 12 de octubre de 2020 |

Publicado: 11 de enero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1173>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-002

* Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: procesos de lectura y escritura, cognición y aprendizaje. Correo electrónico: ygtorre@hotmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0110-0030>

INTRODUCCIÓN

La lectura es un instrumento esencial para obtener información y construir conocimiento. En la actualidad, se reconoce la importancia de que las personas cuenten con prácticas lectoras adecuadas que les permitan resolver una tarea no solo escolar, sino de la vida diaria, como hacer un pago, tramitar un permiso, comprar un boleto para viajar, entre otras. De esta manera, profesores e instituciones se preocupan por que las personas reconozcan en la lectura una actividad que les facilite un desarrollo a lo largo de la vida. Asimismo, cuando se piensa en los lugares en los cuales se aprende a leer, predomina la escuela, porque a ella se le ha otorgado socialmente esa responsabilidad (Rockwell, 2001).

Otras posiciones sostienen que la formación lectora no solo corresponde a la escuela, sino que existen otros espacios donde se llevan a cabo actividades con la intención de propiciarla, como las iglesias, los hogares y las bibliotecas públicas. En estos espacios, el lector encuentra formas de acercarse y usar los textos (Bolaños, 2015). Por otra parte, los proyectos y programas tendentes a fomentar, fortalecer o remediar el desarrollo de la lectura se implementan, en la mayoría de los casos, también para incidir en el interés por la lectura (Duarte, 2005; Yépez, Ceretta y Díez, 2013).

Hasta hace unas décadas, las bibliotecas representaban espacios privilegiados para leer, incrementar el acervo de conocimientos y ejercitar el gusto personal por la lectura. Esta idea era consolidada por organismos diversos. La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés), durante la década de los noventa (Niegaard, 1994), sostenía a la biblioteca pública en particular como un centro que permitía a los usuarios variedad de conocimiento e información. Se le concebía como un espacio importante en la educación y la cultura, por lo que se consideraba primordial que toda persona tuviera acceso a ella. Durante los años siguientes, se le atribuyó a la biblioteca el papel de un sitio destinado al fomento de la lectura (IFLA/Unesco, 1994, 1999, 2010), y se le encomendaron otros objetivos:

- Crear y consolidar hábitos de lectura en los niños y las niñas desde los primeros años.
- Estimular la imaginación y creatividad de niños y jóvenes.
- Prestar apoyo y participar en programas y actividades de alfabetización para todos los grupos de edad y, de ser necesario, iniciarlos.

En el caso de México, la evolución de la biblioteca pública ha atravesado por una serie de planes y programas para impulsar en la población el gusto por la lectura. Como ejemplos se implementaron los programas La hora del cuento a partir de 1996, dirigido a niños y niñas de primaria y, en 1997, el Círculo de lectura para jóvenes, a través de la Dirección General de Bibliotecas Públicas, adscrita al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (DGB/Conaculta, 2003, 2013), además de otras actividades complementarias, como la exposición bibliográfica; estos programas están aún vigentes en las bibliotecas. Reconocer estos esfuerzos implica también hacer una distinción: el fomento de la lectura es parte de la formación de lectores, pero no la abarca en su totalidad. Esta última encierra, hasta cierto punto, acciones para la mejora de las habilidades y competencias de lectura de las personas.

Con relación a lo anterior, el desempeño lector de jóvenes mexicanos en pruebas realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (Informe PISA, por sus siglas en inglés), siempre ha estado debajo del promedio de los países integrantes de esta organización, muy alejados de aquellos de los países con mayores resultados, como Finlandia, Corea, China y Singapur (PISA/OCDE, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015). Pretender con ello decir que los estudiantes mexicanos son menos competentes para leer sería una afirmación aventurada si no se consideran factores en torno a su práctica no solo al interior de las escuelas.

En nuestro país, los esfuerzos para la promoción de la lectura tienen entre sus principales antecedentes la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), creada en 1983 con el propósito de impulsar el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los servicios bibliotecarios en todo el territorio nacional. Ese mismo año, en cada una de las entidades federativas se formó una red estatal y, en 1986, los municipios con más de treinta mil habitantes contaban con una biblioteca municipal, de acuerdo con datos de la DGB del Conaculta (2013). Esa misma dependencia define como biblioteca pública todo establecimiento que contenga un acervo de carácter general superior a quinientos títulos catalogados y clasificados, con la capacidad para proporcionar gratuitamente diversos servicios y recursos de acceso a la lectura a todos los habitantes de una comunidad.

Los servicios básicos que toda biblioteca ofrece según la RNBP son: préstamo interno con estantería abierta, préstamo a domicilio, servicios de consulta, orientación a usuarios, fomento de la lectura, módulo de servicios digitales con acceso a internet, colección Braille, videoteca, hemeroteca, ludoteca, sala de usos múltiples, sala juvenil y sala multimedia; todo ello, de acuerdo con sus dimensiones, recursos y nivel de desarrollo.

Las acciones que se desprenden de esta variedad de servicios, aun cuando existe una reglamentación para su implementación en los manuales proporcionados por la DGB/Conaculta a cada biblioteca, varían dependiendo del espacio físico disponible, del flujo de usuarios y del personal con que se cuente para el desarrollo de las actividades, lo que da lugar a opciones como La hora del cuento, Círculo de lectura, Exposición bibliográfica, Tertulias y Videoanálisis, entre otras.

Los anteriores programas coinciden en la manera de promover la lectura en la población mediante acciones que permiten acercar el acervo bibliográfico y otros materiales a los usuarios, así como impulsar la consulta de los textos, en concordancia con la función que corresponde a la biblioteca. Sin embargo, la formación de lectores implica diferencias conceptuales respecto al fomento de la lectura. Cuando se habla de formación se hace referencia a dar forma a las disposiciones de una persona y poner en juego las capacidades para una actividad particular (Larrosa, 2003; Moreno, 2005). En el caso de la lectura, estas capacidades estarían dirigidas en principio a construir significado de lo que se lee (Almada, Duarte, Etchemaite y Seppia, 2001; Duarte, 2005), aunque parte de la formación de lectores supone la definición del tipo de lector que se quiere formar y de lo que se considera un buen lector (Bermúdez, 2012).

En este sentido, a pesar de la existencia de muchas iniciativas de fomento de la lectura como las encabezadas por la RNBP, hay posturas críticas sobre las campañas lectoras.

Argüelles (2002), por ejemplo, afirma que en algunas de ellas se promueve la lectura con razones equivocadas, como cuando se afirma que la lectura hace “importantes” a las personas; este resulta, por lo demás, un argumento falso, porque en el mundo abundan las personas “importantes” que no solo no leen libros, sino que, por si fuera poco, se muestran orgullosos de no haberlos necesitado para hacerse “importantes”

Con base en lo anterior, existen diferentes escenarios donde la lectura tiene lugar y la biblioteca pública, además de la escuela, pareciera el espacio ideal para su desarrollo. El estudio que aquí reportamos explora cuáles son las condiciones o las demandas lectoras a las que se enfrenta un lector al participar en una actividad de fomento a la lectura, como La hora del cuento. Elegimos esta última porque, de todas las actividades de fomento a la lectura que se promocionan en la biblioteca, es la única a la que asisten participantes de manera regular; lo anterior lo corroboramos en visitas anteriores al inicio del estudio.

LA LECTURA Y SU FOMENTO COMO PRÁCTICAS DE ORDEN SOCIOCULTURAL

La perspectiva desde la cual concebimos en este trabajo la lectura y las acciones destinadas a su fomento y a la formación de lectores en la biblioteca pública sostiene que estas se desarrollan dentro de una interacción en la cual actores de un grupo o institución participan en la construcción de prácticas específicas (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Carlino, 2005; Martos y Guerrero 2011). La lectura adquiere un carácter de práctica social útil para la obtención de información y la adquisición de saberes, y también como un medio para interactuar con personas y resolver tareas de la vida cotidiana, por ejemplo, al efectuar trámites económicos (solicitar un crédito, pagar un servicio), participar en actividades sociales (asistir a un acto, preparar un curso), comunicarse con otros (enviar y recibir mensajes de texto, desenvolverse en redes sociales), entre otras.

Esta perspectiva apunta cómo determinados espacios institucionales constituyen entornos donde se usa y valora la lectura, los cuales imprimen ciertas peculiaridades a la práctica lectora. En tales entornos se distinguen dimensiones como el ambiente de interacción o situación en que se desarrolla la lectura, los participantes, el texto, las actividades que se realizan, y las normas usuales que regulan la comunicación (Kalman, 2002, Zavala, 2011; Martos y Guerrero, 2011). En suma, desde esta visión se define la práctica lectora como la actuación del lector en un medio cultural donde enfrenta distintas demandas y condiciones (González, 2013).

Fundamentalmente, la perspectiva teórica con la que se abordó la investigación analiza la lectura en su carácter de actividad sociocultural, por lo cual destacamos las interacciones de las personas que intervienen en el espacio estudiado. Desde esta visión, la lectura es una actividad cognitiva, pero también implica intereses, demandas del contexto en que se realiza y materiales determinados que, en su conjunto, pueden provocar en los sujetos la aparición de acciones constituidas como estrategias no tanto para fines como entender, sino para cumplir con lo que en un entorno se exige.

En cuanto a la formación de lectores que se da en los contextos, Álvarez y Naranjo (2003) señalan que la biblioteca pública debe ser considerada una zona de práctica donde se afiance una representación social del lector, es decir, que los bibliotecarios comprendan que el lector que acude a la biblioteca tiene una serie de ideas acerca

de la lectura, concretamente sobre qué y cómo debe leer. Así, una de las tareas centrales de las personas encargadas de una biblioteca es formar usuarios para que puedan aprovechar los recursos y servicios que se ofrecen (García-Gómez y Díaz-Grau, 2007); de esto se desprenden formas peculiares con las que se intenta favorecer el fomento de la lectura y la formación de lectores.

Con relación a la primera de esas finalidades, a partir de lo establecido por la IFLA, diferentes organismos internacionales han emprendido una serie de programas para fortalecer y ampliar el impacto de la biblioteca pública y, con ello, la incorporación de actividades destinadas a favorecer la actividad lectora en la comunidad. Uno de ellos fue el Proyecto Pulman: Public Libraries Mobilising Advanced Networks (Movilización de las bibliotecas públicas en redes avanzadas). Compuesto por 40 países, ante todo europeos, este proyecto estableció pautas para el desarrollo y fomento de la lectura en diferentes dispositivos, y para personas en diversas circunstancias (incluye a débiles visuales y a las que tienen problemas de lectura, como la dislexia, por ejemplo). Lo que pretendía este programa era acercar los libros a los usuarios aprovechando las tecnologías de la información para explotar al máximo sus posibilidades y, así, generar mayor inclusión social (Pautas Pulman, 2002).

Otras iniciativas son el Plan Iberoamericano de Lectura, a cargo del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2004), el Proyecto ILIMITA (CERLALC, 2007) e Iberbibliotecas (CERLALC, 2012). En ellos se introduce la noción de formación de lectores y escritores, así como el acceso al libro a toda la población a través de las bibliotecas escolares y públicas.

Investigaciones en el contexto latinoamericano revelan intereses similares en lo referente a acercar los lectores a los textos de las bibliotecas públicas, aunque con mayores precisiones en términos de los actores que intervienen en las iniciativas de fomento de la lectura. En México, Ortega (2006), en un estudio etnográfico en una biblioteca pública, encontró que quienes promueven la asistencia a la biblioteca son, principalmente, las profesoras de las escuelas primarias, mientras que los niños asisten para resolver tareas escolares y las bibliotecarias aprovechan su estancia para incorporarlos a los talleres y actividades de fomento de la lectura; de ese modo, se convierten en participantes cautivos, en gran medida porque en la biblioteca pública, según confirman los sujetos de ese estudio, “pueden elegir lo que quieren leer”. En este sentido, Sevilla (2007) destaca la prioridad de discutir si quien asiste a la biblioteca se le considera como usuario, cliente o público en general, pues de la definición construida se desprenden actividades específicas.

Por su parte, Álvarez, Giraldo, Rodríguez y Gómez (2008) exploraron bibliotecas públicas de Colombia y encontraron que la promoción de la lectura se realiza de manera aislada y se dirige solo a población infantil y juvenil, y deja de lado a los adultos, aun cuando la lectura se ha publicitado como uno de los factores que permite vincular a la institución con la sociedad. Además, observaron que las actividades de lectura están ligadas a otras adicionales con la intención de que resulte atractiva, como las manualidades o el montaje de obras de teatro. Estos autores, asimismo, distinguen un cambio de paradigma en el que, a partir de la incorporación de lo digital, “ya no se ve a la biblioteca pública como el centro de información y conocimiento”. Para otros (Hernández, 2001; Labra, 2005; Margaix-Arnal, 2008; Pérez y Gómez, 2010), la llegada de las tecnologías digitales no desplaza, más bien complementa las

funciones de las bibliotecas públicas, al contribuir a diversificar las fuentes de información e interactuar con otros lectores para recomendar y valorar distintos textos.

En otros estudios, como el de Caro (2013), se asevera que la biblioteca pública es un espacio institucional de formación de lectores y ciudadanos capaces de desenvolverse en una cultura letrada. Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva etnográfica; se registraron y caracterizaron las actividades de fomento de la lectura que se llevan a cabo en la biblioteca pública en Bogotá, Colombia. Los resultados reportados señalan que existe una serie de actividades (talleres, tertulias, club de lectura, entre otros) que dan lugar a lo que el autor denomina “el acto lector”, constituido por la lectura en voz alta y socialización de lo leído con otros participantes o el bibliotecario. Estas prácticas de lectura conforman “circuitos lectores” cuyos elementos fundamentales son el acceso y la disposición de materiales de lectura.

El club de lectura también ha sido estudiado en la biblioteca pública; sin embargo, a diferencia de La hora del cuento, aquel está dirigido a lectores adultos. Consiste en que los participantes realizan la lectura previamente en casa y asisten a discutir o comentar el contenido de lo leído. En este tema, Agustín y Morera (2016) y Álvarez (2016) identificaron el perfil de quienes participan en esta actividad y observaron que asisten más las mujeres; los materiales de lectura que más se utilizan corresponden a textos literarios y, en ocasiones, se llevan a cabo actividades asociadas, como presentación de libros, obras de teatro o conferencias de autores. El segundo de estos trabajos citados profundiza su análisis por medio de entrevistas y señala que los participantes son lectores asiduos y, aunque ya cuentan con trayectorias lectoras, reportan mejoras en su habilidad lectora y una revaloración de la lectura, la cual se evidencia en altos niveles de motivación hacia la práctica de esta actividad.

Considerar la biblioteca pública una institución que participa a través de sus servicios y programas en el fomento de la lectura hace visible la pertinencia de indagar más acerca de las formas en que se llevan a cabo las actividades de fomento de la lectura y de cómo se genera la participación lectora de los usuarios y qué materiales se ponen a su disposición. Estas inquietudes en su conjunto desembocan en la pregunta que orientó este trabajo: ¿qué tipo de prácticas de lectura se promueven en la biblioteca pública?

METODOLOGÍA

Este trabajo comprende una aproximación cualitativa a la actividad lectora desarrollada por usuarios de una biblioteca pública en relación con las orientaciones de los bibliotecarios. Se trata de un estudio de caso, por lo cual no se pretende hacer una generalización de los hallazgos, sino caracterizar cómo se da un fenómeno en un contexto de interés particular (Yin, 1984; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Stake, 1978, 2000). Buscamos dar cuenta del modo en que se moldean prácticas de lectura en medio de las actividades promovidas en ese sitio. La población en estudio estuvo representada por lectores y personal bibliotecario durante la actividad denominada La hora del cuento. La DGB (Conaculta, 2002) establece que esta es una actividad de fomento a la lectura dirigida al público infantil, para la cual el bibliotecario debe elegir un cuento del acervo de la biblioteca; leerlo detenidamente y en voz alta; ambientar el espacio en donde se llevará a cabo la actividad; y elaborar carteles para difundir al interior y exterior de la biblioteca.

El lugar donde efectuamos el estudio es una biblioteca pública municipal, ubicada en una colonia del área metropolitana de Guadalajara, con una población de clase media baja de acuerdo con la clasificación que hace el Consejo Nacional de Población (Conapo) de México (Conapo, 2012). La biblioteca se sitúa dentro de una unidad administrativa municipal y comparte espacio con un centro cultural en el que se imparten cursos de corte y confección, danza, superación personal y educación continua. En los alrededores de la biblioteca se ubican seis centros preescolares, nueve escuelas primarias, cuatro secundarias y una preparatoria de una universidad pública. Colinda con la unidad administrativa un jardín de niños y un templo católico.

La biblioteca se compone de un espacio de recepción con muebles cómodos para lectura y una exposición bibliográfica de las novedades que llegan ya sea por donaciones o por asignación de la DGB, instancia oficial a cargo de estos sitios. Tiene cuatro áreas respectivamente asignadas como sala infantil, sala general, sala de consulta y una cuarta para exposiciones de pintura, escultura, grabados y otras manifestaciones de arte. Cuenta con un acervo de 18,000 volúmenes y tres equipos de cómputo, los cuales estaban descompuestos al momento de las observaciones. El personal se compone de tres bibliotecarios generales y una directora. Dos de ellos van por la mañana y los otros dos, por la tarde (entre ellas la directora).

Para comprender y representar la visión particular de cada uno de los actores implicados en la interacción producto de las actividades en esta biblioteca, consideramos instrumentos pertinentes como la observación y la entrevista. La decisión de emplear el primero también se basa en la revisión de estudios previos, como los de Agustín y Morera (2016) y Álvarez (2016), que sugieren que observar a los usuarios de las bibliotecas públicas permite distinguir sus necesidades, los recursos ofrecidos y, en algunos casos, acciones estratégicas para gestionar información.

Para dirigir la observación en la biblioteca, definimos dos unidades guía: escenarios y materiales de práctica lectora, y usos de la lectura en las actividades de La hora del cuento. La primera de estas unidades integra el registro de características del lugar donde se desarrolla la actividad, como su ambientación, equipamiento y condiciones materiales en general. La segunda comprende acciones particulares que se lograron identificar, como la lectura en voz alta, la lectura en silencio, la “actuación de la lectura” y la elaboración de escritos o dibujos, entre los más importantes.

Otros de los aspectos que consideramos durante la observación fueron las interacciones generadas entre los participantes de la actividad a partir de los textos y la función que cada uno de ellos realizaba con ellos desde el rol que desempeñaban en la biblioteca. Llevamos a cabo seis sesiones de observación, cada una considerando los elementos incluidos en el formato del siguiente registro:

Fecha		
Número de observación		
Sitio		
Hora de registro	Descripción de actividad	Notas

En este caso el grupo observado estuvo formado solo por cinco niñas que asistían a La hora del cuento, de entre nueve y once años de edad, todas ellas alumnas de primaria. El segundo instrumento, la entrevista semiestructurada, tuvo como cuestiones clave de indagación:

- El rol en las actividades como bibliotecario.
- Los conceptos de lectura, lector, buen lector, fomento de lectura.
- La percepción de ambos actores sobre el desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura, en términos de fines, materiales y otros aspectos cualitativos.
- El ejercicio y las capacidades de los bibliotecarios.
- Las estrategias de lectura de los usuarios.
- Las reglas establecidas por la institución para llevar a cabo las actividades.

Hicimos dos entrevistas a bibliotecarias a cargo de La hora del cuento y dos más a dos usuarios participantes en ella. Las entrevistas se audiograbaron y transcribieron para su posterior análisis. El procedimiento para el análisis de los datos consistió en un proceso continuo de revisión y comparación de la información recabada; nos basamos en las categorías teóricas para obtener rutinas y patrones que nos ayudaron a comprender y explicar las prácticas lectoras en este contexto.

RESULTADOS

Los resultados que exponemos en seguida están organizados, para fines de explicación, en dos apartados acordes con las categorías principales que conforman la práctica lectora. Cabe señalar que, dada la complejidad del fenómeno lector, resulta difícil presentar de manera aislada cada una de ellas, puesto que tanto los participantes, fines u objetivos y textos de lectura se encuentran entrelazados en el contexto donde se da la lectura como una actividad social.

El contexto lector y sus participantes. Ideas acerca de leer

Cuando hablamos de contextos lectores, no solo consideramos las condiciones materiales y físicas de un lugar donde se lleva a cabo la lectura; también comprende las interacciones de las personas que en él participan y los intercambios que se generan a partir del uso de los textos.

Una primera cuestión que podemos señalar respecto a la lectura en la biblioteca es que la distribución de los espacios y los materiales de lectura dispuestos en cada una de ellos delimitan las actividades de lectura que ahí se efectúan y de quienes participan. La biblioteca está organizada por salas y en cada uno de ellas se ubican ciertos textos o materiales de lectura y, de igual forma, en cada uno de estos lugares se llevan a cabo determinadas actividades (cuando hay asistentes); por ejemplo, en la sala de consulta, que es un espacio aledaño a la recepción de la biblioteca, se exponen los textos que han llegado de manera reciente para formar parte del acervo; los libros son ubicados en mesas para que puedan ser tomados y revisados.

Otro de los espacios es la sala general, en la cual tiene lugar el Círculo de lectura, que fomenta la lectura dirigida a usuarios adultos; sin embargo, en el tiempo en que se realizó este estudio en ninguna ocasión esta se ofreció por falta de participantes. En la sala infantil se encuentra la colección de libros infantiles y en ella se desarrolla una vez a la semana La hora del cuento, que se brinda a los niños.

En el caso de los participantes en este contexto, encontramos a los bibliotecarios, cuya función es establecer acciones que favorezcan el funcionamiento de la biblioteca; entre sus responsabilidades (de acuerdo con los manuales de la DGB), destaca el dar mantenimiento a los libros, cuidar su uso, así como organizar y promocionar las actividades de fomento a la lectura. Desde el punto de vista de las bibliotecarias entrevistadas, la tarea principal es atender a los usuarios (cuando decimos usuarios, nos referimos a usuarios de la biblioteca en general, y cuando decimos usuario-lector, indicamos a los participantes en La hora del cuento) y promover los libros:

La función principal es atender a los usuarios, es la principal; la otra es dar a conocer los libros que hay y que llegan, por ejemplo, en ocasiones cuando haces alguna actividad con los niños los finales del cuento lo dejas sin terminar o se las dejas, así como que al final medio les cuento el final para que ellos vengan, y luego me preguntan ¿tiene el libro en la biblioteca?, ¿sí lo presta? Y le contestamos: "Sí, ve y haz tu trámite de la credencial, te lo prestamos por ocho días y te lo llevas a tu casa..." (entrevista bibliotecaria 1).

Pues [...] yo creo que lo importante es que la gente venga y lea o se lleve los libros a su casa, que se usen los libros pues (entrevista bibliotecaria 2).

Como se registró en los comentarios anteriores, las bibliotecarias entrevistadas resaltan la promoción de los libros sobre el fomento de la lectura. De igual forma, las bibliotecarias se encargan del acceso a los libros; ellas deciden qué deben o pueden leer los asistentes a la biblioteca, ya sea para una tarea escolar o para participar en las actividades de lectura. Esto es importante porque la biblioteca pública es de estantería abierta, es decir, el acceso a los libros y materiales es libre; no obstante, el cuento que se lee es elegido por el bibliotecario y no se ofrece la posibilidad de seleccionar o proponer algún otro. Cuando los niños piden leer otro texto, las bibliotecarias no aceptan, pero les dicen que el cuento que desean leer lo pueden pedir prestado y llevarlo a casa. Eso contrasta con lo encontrado en trabajos como el de Ortega (2006) sobre la posibilidad de los niños de elegir lo que quieren leer, aunque puede estar motivado por el hecho de que las bibliotecarias tenían preparado cierto guion de trabajo para determinado relato.

De manera excepcional, uno de los días observamos una visita guiada, en la que un grupo de 33 niños y niñas de cuarto de primaria fueron llevados por sus profesores a visitar la biblioteca; los bibliotecarios los orientaron sobre el acervo disponible, además de las actividades y servicios que ofrecen. Luego, se les leyó un cuento; después pasaron a los estantes de los libros y les indicaron que tomaran el libro que más les gustara y se sentaran a leerlo de manera individual, aunque, como advertimos en el siguiente fragmento, esa elección está sujeta a reglas de operación de la biblioteca:

Algunos de los niños se acercan a la exposición bibliográfica, toman los libros que la conforman, los hojean, otros niños toman libros de diferentes estantes y eligen; seis de los niños van a la estantería en la que se encuentran libros del área 500 de acuerdo con el sistema Dewey, la cual incluye a las ciencias naturales y matemáticas. Eligen algunos

textos y se sientan en el área; en seguida, llega una de las bibliotecarias y les dice que se retiren de esa área y les menciona que esos libros no se toman y que los dejen, ante esto uno de los niños le dice que el otro bibliotecario les dijo que tomaran el libro que quisieran y a ellos esos les habían llamado la atención. Ante ese reclamo, la bibliotecaria contestó que estos libros no, solo aquellos y señaló hacia otros estantes de la biblioteca; los niños se retiraron de ese espacio y se acercaron con sus compañeros que ya se encontraban leyendo en silencio o en voz alta a comentar u hojear un libro con ellos (observación 4 en la biblioteca).

Cabe señalar que los libros que son parte de la clasificación 500, al igual que el resto de las colecciones, son de estantería abierta y pueden ser tomados por cualquier usuario; además, tampoco estaban en reparación o con algún aviso de no tomarlos. Lo recuperado en el fragmento anterior da cuenta de que algunos bibliotecarios guardan disposiciones diversas al atender población infantil, en ese caso. Parte de ello se explica por la propia organización que existe entre ellos, como se refleja en el siguiente fragmento de entrevista (las letras B, UL y E, que aparecen en el registro de las entrevistas, se refieren a la identificación de quienes participaron en ellas: B para bibliotecario/a, UL para participante en la hora del cuento y E para la entrevistadora):

B. En ocasiones a algunos de mis compañeros no les agrada mucho trabajar con los niños en actividades así (La hora del cuento), prefieren la atención de usuarios.

E. ¿Entonces no todo el personal bibliotecario imparte La hora del cuento?

B. Bueno, es que nos repartimos todas las tareas de la biblioteca, que la reparación de libros, que el préstamo a domicilio, que las visitas guiadas y por lo general entre dos o tres de los compañeros nos encargamos de La hora del cuento. Todos tenemos la capacitación de todos los talleres para trabajar en la biblioteca, pero la directora nos da la posibilidad de elegir la actividad que más nos guste, aunque sí nos ha tocado a todos desarrollar alguna actividad de fomento de la lectura (entrevista bibliotecaria 1).

En este sentido, la actuación de los bibliotecarios es más la de apoyo técnico a los usuarios, pues la pretensión de cumplir como mediadores que amplían y robustecen las experiencias de lectura de los usuarios (Duarte, 2005) no parece alcanzarse en este caso.

Otro de los participantes que convergen en el espacio bibliotecario son los usuarios. Según los registros obtenidos, quienes asisten a la biblioteca por lo general son menores, estudiantes de primaria y secundaria. En ocasiones, concurren adultos a consultar publicaciones periódicas, como los diarios y algunas revistas. Los bibliotecarios señalan que la población adulta va de manera esporádica y durante breves lapsos, y aunque se les invita a las actividades de fomento de la lectura no aceptan participar; la mayoría de las veces argumentan que no tienen tiempo. Otras veces acuden adultos solo como acompañantes de los niños y jóvenes.

Por lo regular, en los usuarios que visitan la biblioteca predomina la necesidad de realizar tareas escolares; buscan información sobre cuestiones como la biografía de algún personaje o las efemérides del mes, las cuales recuperan mediante una fotocopia o con apuntes en el cuaderno. Observamos que ante la demanda de los usuarios de resolver tareas escolares, en ocasiones, los bibliotecarios ya tienen lista esta información; entregan material fotocopiado en vez de conducir al usuario a los libros o proporcionarles un libro. Esto origina que quienes visitan la biblioteca no permanezcan en ella más de cinco minutos.

Como apreciamos en lo expuesto, las funciones de los bibliotecarios y la manera que las realizan conforman patrones de actuación centrada en el uso de los textos y delimitan la forma de participación e interacción de los usuarios y de los usuarios-lectores. Ahora bien, hemos revisado cómo los usuarios ajustan su necesidad de información y lo que leen a lo que se ofrece por parte de los bibliotecarios; en este punto, cabe preguntarnos respecto de las ideas de bibliotecarios y usuarios acerca de lo que es la lectura y qué es ser buen lector.

En el caso de los bibliotecarios responsables de impartir La hora del cuento parece que tienen una idea favorable en torno a la lectura:

B. La lectura es muy importante y más cuando estás en la escuela, aprendes y puedes tener mucha información, por eso aquí en la biblioteca les decimos a los niños que es muy importante leer y por eso los acercamos a los libros que tenemos y también les decimos que saquen su tarjeta de préstamo para que se lo lleven a su casa.

E. ¿Y tú lees?

B. Leo cuando tengo tiempo, aquí en la biblioteca hay muchas cosas que hacer, por ejemplo también yo soy la encargada del proceso de los libros (clasificarlos, etiquetarlos, darlos de alta en la base de datos y llevarlos a estantería) y a veces hojeo los libros y a veces leo fragmentos de textos pues para saber de qué tratan y poder recomendar a los usuarios.

E. ¿Qué lees en la biblioteca?

B. Pues como te decía, los libros nuevos que llegan, a veces leo la contraportada o partes para saber de qué tratan y poder recomendar a los usuarios, algunos los he leído completos por ratos, y también leo cuando preparo alguna actividad de la hora del cuento por ejemplo, me gusta leer revistas hay algunas que me han servido para las tareas de mis hijos...

E. ¿Y fuera de la biblioteca lees, por ejemplo, en tu casa?

B. Cuando llega a la casa me absorben el quehacer, la comida, lavar la ropa, atender a mis hijos.

E. ¿Ayudas a tus hijos en las tareas?

B. Sí, las tareas de mis hijos las hacemos aquí en la biblioteca, ellos están chicos todavía, uno es de primaria y otro de secundaria, aquí me pongo con ellos, les reviso, usamos algunos libros de aquí y a veces les digo que llegaron libros nuevos y cuando acabamos la tarea a veces ellos eligen libros y los leen mientras llega mi hora de salir (entrevista bibliotecaria 1).

De igual forma, la otra bibliotecaria entrevistada manifestó que es importante la lectura para estudiar:

B. Leer es para estudiar, tienes que leer bien para aprender, leer bien es que entiendas todo lo que dicen los libros.

E. ¿Qué es lo que lees?

B. Bueno, cuando tengo tiempo leo las revistas que llegan, leo el periódico todos los días.

E. ¿Aquí en la biblioteca o en tu casa?

B. Aquí en la biblioteca, en mi casa no tengo chance de leer, tengo que hacer quehacer de la casa y comida y hago lonche para mí y para mis hijas, vivo lejos de la biblioteca y tengo llevar a mis hijas a la escuela, están en el turno vespertino, las dejo y me vengo a la biblioteca y luego me dan permiso de recogerlas y regreso a seguir trabajando.

E. ¿Y para las actividades que haces en la biblioteca?

B. Me toca hacer de todo, cuando tengo que preparar alguna actividad trato de leer el cuento antes de que lleguen los niños y ya luego los pongo a que dibujen algo (entrevista bibliotecaria 2).

Como observamos, la lectura es un medio de adquisición de información para ocupaciones escolares y como parte de la faena laboral de bibliotecaria, pero no existe la idea de una lectura propia más allá de la obligación o la tarea de un estudiante. La lectura se vuelve un medio para la adquisición de aprendizaje dirigido por los instructores escolares.

Una de las usuarias-lectoras de La hora del cuento manifiesta que existe diferencia entre lo que se refiere a la lectura en la escuela y en la biblioteca:

UL. La lectura es para estudiar para aprender, yo cuando leo y no entiendo, vuelvo a leer y leo página por página para poder responder las preguntas que me hacen en la escuela y hacer las tareas [...], el buen lector es el que lee bien y entiende todo, por eso hay que leer y leer hasta entender [...] a mí me gusta leer, en mi casa tengo muchos libros, mis papás y mis tíos me compran, me gusta estudiar [...] creo que soy buena lectora.

E. ¿Y aquí en la biblioteca?

UL. Aquí en la biblioteca me gusta venir a leer, vienen mis amigas, yo le pido a mi mamá que me traiga, platicamos y leemos, vemos cuentos [...] he llevado libros a mi casa de los que prestan, pero creo que yo tengo mejores libros que los que tienen aquí, me han gustado más, algunos de los [libros] que tienen aquí yo ya los había leído en mi casa desde antes.

E. ¿Es lo mismo leer para la escuela que en la biblioteca?

UL. Aquí lees cuentos, los cuentos son más fáciles, es como leer la realidad [...], y me gusta platicar con mis amigas y hacemos dibujos y platicamos de lo que hacemos.

E. ¿Y en tu casa?

UL. En mi casa leo cuentos y es más cómodo porque me puedo acostar (entrevista usuario-lector, diez años).

Lo que este fragmento nos muestra son nociones de la entrevistada sobre características del buen lector, y hace hincapié en la necesidad de comprender lo que se lee, además de reconocer que en el espacio bibliotecario tiene la oportunidad de socialización. Esas nociones son compartidas por otra de las usuarias-lectoras:

UL. Leer es para saber, para hacer la tarea de la escuela y aprender.

E. ¿Te consideras buena lectora?

UL. Creo que no, es que le digo me cuesta trabajo aprender algunas cosas de la escuela y la tarea.

E. ¿Y leer en la biblioteca?

UL. Aquí sí me gusta, me gustan los cuentos, los personajes, cuando hacemos obras de teatro y venir a los talleres, hacemos manualidades, me gusta y platico con mis amigas...

E. ¿En tu casa tienes libros y cuentos?

UL. Libros de la escuela sí, cuentos no, por eso vengo; un día vine a hacer una tarea y me dijeron de que cuentan cuentos, me quedé y me gustó y, además, ahora tengo amigas con las que leemos, por eso vengo (entrevista a participante 2, once años).

Como observamos, los participantes que interactúan en este escenario de lectura coinciden en la idea de lectura asociada al desempeño escolar; mientras, la lectura en la biblioteca admite un carácter lúdico y de convivencia con otras personas, mediante textos y actividades diferentes a los empleados en la escuela. De esta forma, la lectura compartida de cuentos cumple con la función de la biblioteca de promover la lectura y difundir las colecciones presentes en ese espacio (Bolaños, 2015).

Materiales, actividades y fines de lectura en la biblioteca

En esta biblioteca se difunden actividades de fomento de la lectura en varios carteles que se ubican en la entrada y pasillos: La hora del cuento, el Círculo de lectura, las Tertulias y las Visitas guiadas. Sin embargo, durante el periodo de observación solo hubo participantes para la primera, por lo que elegimos esta para focalizar las observaciones sobre prácticas de fomento de la lectura y formación de lectores; llevamos a cabo seis registros de un grupo de cinco niñas con una edad entre los nueve y once años que asistieron de manera regular a esta actividad los jueves a las cinco de la tarde.

De acuerdo con lo visto, el espacio donde se lleva a cabo La hora del cuento es la sala infantil, con mobiliario en mal estado y sin una ambientación alusiva a la lectura ni a los niños, como debería ser si seguimos lo establecido en el manual que a cada biblioteca le proporciona la DGB. Alrededor se encuentran estantes con libros de todas las áreas acomodados conforme al Sistema de Clasificación Decimal Dewey.

En lo referente al foco principal de observación, La hora del cuento, una de las primeras cuestiones tiene que ver con el material que se utiliza. Los textos elegidos son cuentos para niños y niñas que, según los encargados, son comprensibles, con letras grandes y dibujos:

... por lo general si son niños chiquitos me fijo en que el texto tenga muchas imágenes y poco texto, también a veces me fijo en la parte de atrás del libro y ahí dice para qué edad se recomienda, si son niños más grandes, pues veo de lo nuevo que llegó a la biblioteca algo así que les llame la atención, así como de moda (entrevista bibliotecaria 1).

... yo elijo libros así con muchas imágenes y colores y letras grandes, casi siempre me tocan los niños chiquitos, son niños chiquitos que ya saben leer, cuando son más grandes, digamos de cuarto, quinto o sexto pues ya otros libros así con más letras que dibujos (entrevista bibliotecaria 2).

Llama la atención que, aun cuando ninguno de los dos bibliotecarios entrevistados hace referencia al manual de capacitación de fomento de la lectura, ofrecen a los niños materiales adecuados para leer, en parte, porque los han revisado previamente (parte de la colección del área infantil en la contraportada indica la edad de los niños a los cuales se dirigen los textos). En el caso de la biblioteca observada, el personal que se hace cargo de las actividades de fomento tiene entre quince y veinte años de antigüedad en su trabajo; su formación la adquirieron en los cursos que la coordinación estatal y nacional de bibliotecas les ha proporcionado.

En cuanto a la disponibilidad, los usuarios-lectores que participan en La hora del cuento no tienen acceso libre a los textos, porque en la biblioteca no se dispone de un número suficiente de libros para que cada uno de los participantes tenga un ejemplar; por ello, los bibliotecarios acuden al fotocopiado del texto; incluso, en ocasiones, no se le proporciona a cada niño o niña un juego completo de copias del cuento; hacen una copia y la reparten entre los participantes para que puedan compartir la lectura colectiva. Este uso de las fotocopias permite, en parte, apreciar lo señalado en otros contextos de lectura en los que se cuestiona si se provoca una lectura fragmentada, poco reflexiva y descontextualizada (Henaó y Castañeda, 2000; Carlino, 2001; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010). Otra de las opciones que utilizan los bibliotecarios para que los asistentes participen en la lectura es que el texto original lo circulan entre los participantes o también el bibliotecario lee en voz alta y muestra a los niños imágenes del cuento.

Los niños usuarios-lectores, por su parte, pareciera que consideran el material fotocopiado como un medio para participar en la dinámica de lectura establecida, pero no como un objeto con valor para que otros también lean, porque, cuando terminan la lectura, desechan el material.

Además de los cuentos o los libros usados por los bibliotecarios para promover la lectura, en una de las salas se montó la exposición “El universo en la punta del lápiz”, que consistía en doce cuadros de ilustraciones de autores nacionales e internacionales. La bibliotecaria, en una de las sesiones de La hora del cuento, antes de llevar a los usuarios-lectores participantes de la actividad, los dirigió hacia la exposición para que observaran los cuadros; pidió comentarios a los niños de cada una de las imágenes y que leyeran en voz alta la ficha técnica de cada cuadro. Mediante esa parte de la actividad, es posible promover el acercamiento a la lectura en los términos que proponen Álvarez y Naranjo (2003), dado que no se centra solo en los libros, sino que abarca otras experiencias de ámbitos sociales y culturales que permiten apreciar la lectura como parte de la vida cotidiana.

Como ya mencionamos, los textos que se utilizan por lo regular son cuentos cortos y la lectura grupal e individual en voz alta se realiza casi siempre de la misma manera. Esos textos son elegidos todas las veces por el responsable de llevar a cabo la actividad, con base en criterios adquiridos en los talleres de capacitación de fomento a la lectura y las indicaciones del manual que en cada biblioteca se encuentra.

La dinámica consta de la lectura en voz alta de un cuento por lo general corto, entre seis y diez páginas, con letra grande y dibujos, unas seis o siete líneas de lectura por página. La lectura la hace el bibliotecario con la participación voluntaria de los

usuarios-lectores; en ocasiones, el bibliotecario asigna turnos y partes de la lectura. Es importante señalar cómo las actividades de lectura se ligan con algo más, por ejemplo, con un dibujo o con alguna manualidad; para el personal entrevistado, lo anterior es importante como evidencia de trabajo:

B. Después de terminar con el cuento, se les da una hoja y colores para que hagan un dibujo, puede ser de una escena del cuento o de uno de los personajes...

E. ¿En todas las ocasiones en que llevan a cabo la hora del cuento o una actividad de lectura con los usuarios realizan algo después de la lectura?

B. Sí, casi siempre a los niños les gusta, se lo llevan a su casa y les dicen a sus papás lo que hicieron en la biblioteca, a veces nos quedamos con algunos para cuando entregamos informes de los asistentes a la biblioteca y de las actividades que realizamos. Se hace un registro de usuarios que asisten a consultar libros y cuando hacemos talleres como manualidades, por ejemplo, un marco de palitos y le pegamos una foto o un dibujo que el niño y a veces nos los dejan, eso lo mandamos en el informe.

Otras actividades derivadas de la lectura con base en el cuento implican ejercicios de escritura, en este caso, escribir una carta; aunque en un principio se negaron los usuarios-lectores, la bibliotecaria que desarrolla la actividad logró convencerlos y les ayudó con algunas partes que integran este tipo de documento. Con ello se consigue, en cierto modo, lo señalado por Ferreiro (2008) y Pellicer (2009), quienes afirman que la lectura y la escritura, al darse en conjunto, favorecen una revaloración de lo leído.

Sin embargo, este tipo de actividades necesitan más tiempo que la lectura de textos y la construcción de significado sobre lo leído, como señala Duarte (2005); esto se corrobora en el hecho de que se invirtieron ocho minutos en leer el texto y en escribir la carta se contabilizó, desde la instrucción hasta que terminó el primer participante, cuarenta minutos. Algunas fueron leídas de manera voluntaria, pero no se revisaron ni hubo retroalimentación de la persona a cargo de aspectos como la ortografía o la sintaxis. En otra ocasión, los usuarios-lectores que participaron en La hora del cuento ensayaron una obra de teatro, la cual pretendían presentar el Día de las Madres. En este ensayo cada una de los participantes hacía las voces del personaje que le tocó; para leer, tenían en sus manos en fotocopia la parte del diálogo del personaje que representarían.

En cuanto a los fines de la lectura, podemos afirmar que en esta biblioteca predomina, por una parte, la difusión del acervo y, por otra, el fomento del interés de los usuarios por acercarse a libros diferentes a los textos escolares, como, por ejemplo, textos narrativos de moda; esto se refleja en lo que dicen, respectivamente, los bibliotecarios:

E. ¿Cuáles son los objetivos de las actividades de la biblioteca?

B. La función principal es atender a los usuarios, la otra es dar a conocer los libros que hay y que llegan, por ejemplo, en ocasiones, cuando haces alguna actividad con los niños el cuento lo dejas sin terminar o medio les cuento el final para que ellos vengan, y luego me preguntan ¿tiene el libro en la biblioteca?, ¿sí lo presta? Y le contestamos: “Sí, ve y haz tu trámite de la credencial, te lo prestamos por ocho días y te lo llevas a tu casa”.

E. ¿Y han venido a buscar el libro esos niños que se quedan con la duda?

B. Sí, si han venido a buscar, tramitan su credencial y ya se llevan el libro, ya luego vienen con mi compañero o conmigo y nos dicen: “Aquí está el libro, sí me gustó” y entonces les decimos: “Mira tenemos más, están tales títulos[...] hay muchos libros donde puedes sacar información”.

E. ¿Cuáles son los objetivos de las actividades de la biblioteca?

B. Pues [...] yo creo que lo importante es que la gente venga y lea o se lleve los libros a su casa, que se usen los libros.

Con relación a los recursos digitales, hay algunas obras clásicas y otros materiales audiovisuales, aunque estos últimos no fueron utilizados durante las sesiones de observación. En lo concerniente a la organización, disponen del catálogo digitalizado y se conserva el tradicional (urnas de metal con tarjetas) “por si acaso falla el que se revisa en la compu” (menciona una de las bibliotecarias entrevistadas). A pesar de que hay un letrero en el que se anuncia el servicio del uso de las computadoras e internet gratuito, los días que realizamos las observaciones y entrevistas no se registró el uso de ese servicio, pues no estaba habilitado.

Los bibliotecarios recurren a los equipos de cómputo y a internet –cuando lo tienen– para encontrar material que les ayude a complementar las actividades de fomento a la lectura, por ejemplo, buscan dibujos alusivos al tema del cuento que utilizarán, lo imprimen, fotocopian y reparten entre los asistentes para que luego ellos los coloreen.

Lo anterior nos muestra cómo, en un espacio institucional no escolar como el de la biblioteca pública, las prácticas de lectura se desarrollan y configuran a partir del texto; los fines para los cuales se realizan tienen como centro el uso y la consulta de los libros, a diferencia de lo reportado en otros escenarios de lectura, como el laboral y el escolar universitario (González, 2013). La tarea central de quienes trabajan en la biblioteca es “cuidar” el comportamiento de los usuarios que asisten para que consulten los libros y participen en las actividades de lectura de acuerdo con lo establecido; por ello, se dan a conocer en este contexto rutinas de acceso y participación de la lectura (Hamilton, 2000; Caro, 2013).

HALLAZGOS

En este trabajo hemos dado cuenta de prácticas de lectura que se promueven en la biblioteca pública con las que, en principio, se pretende favorecer en los usuarios un interés por la lectura. Los datos recabados nos permitieron identificar la existencia de “protocolos de lectura” (Chartier, 2002) asociados a las características del material y a su estructura, en este caso del cuento. Estos protocolos son establecidos por quienes validan la interpretación de los textos, y dan lugar a ciertas maneras de leer según los textos en conjunción con los contextos (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Rockwell, 2001).

Como quedó registrado, el acceso a los textos está determinado por el bibliotecario al igual que las formas y los tiempos de participación en las acciones de lectura. Se privilegia la lectura en voz alta en grupo sobre la lectura en silencio e individual; después de la lectura se desarrolla una actividad asociada a la lectura, como una

tarea con la que se pueda dar cuenta de lo leído. Durante la lectura en voz alta se corrige a quienes pronuncian mal una palabra o se equivocan en lo leído; algo que no sucede, no de manera expresa, es la evaluación de la actividad.

Respecto a las niñas que fueron observadas, apreciamos motivación hacia los textos que formaron parte de La hora del cuento, posiblemente por tratarse de contenido de carácter narrativo. No obstante, podría esperarse que también se aprovechara esta actividad para incidir en la mejora de algunos aspectos de su práctica lectora incipiente, aunque eso no ocurrió; por ejemplo, casi no encontramos evidencia de que se aprovecharan los fragmentos en los que una niña leía en voz alta para verificar que tuviera una correcta entonación del texto, o bien, instruirlo para generar inferencias de significados sencillos o corregir errores puntuales de lectura, como añadir palabras que no están en el texto (autocompletarse) u omitir palabras que sí están, cambiar palabras (decir una cosa por otra).

Analizar las prácticas de lectura que se llevan a cabo en algún espacio en particular, sin duda, ofrece elementos para dilucidar lo complejo que es el fenómeno lector. Las maneras en las cuales se valora la lectura y los textos en un contexto determinado influyen en las formas de leer que se dan y van delineando creencias y consideraciones acerca de la lectura. Una característica del espacio al que accedimos en este sentido es la escasez de usuarios en general en la biblioteca, principalmente de usuarios adultos. El registro de personas que asisten adquiere más importancia por ese motivo que la formación de lectores. Las prácticas lectoras en la biblioteca pública están centradas en el libro y su difusión, y en poner a disposición de todo el público la variedad de materiales de lectura con los que cuenta. No obstante, aunque pocos, también encontramos elementos para apreciar el fomento de la lectura en términos de la promoción del uso eficaz de textos para satisfacer inquietudes recreativas.

CONCLUSIONES

La biblioteca pública, de acuerdo con los antecedentes presentados, tendría que cumplir una función de lugar de acceso a información y difusión de cultura y conocimiento. Sin embargo, el hecho de que durante el periodo en el que se realizaron las observaciones prácticamente no hubo asistencia de usuarios adultos llama a la reflexión acerca de dos cuestiones:

- Que entre los potenciales usuarios se cuente con el mismo significado del espacio representado por la biblioteca pública.
- Que existan circunstancias concretas por las cuales no la visitan, como podría ser el desplazamiento de la biblioteca pública ante la emergencia de las fuentes electrónicas de información accesibles desde dispositivos móviles.

La biblioteca, por una parte, es el lugar donde “la lectura es escasa”, el libro es el objeto de las actividades laborales de los bibliotecarios, se promueven y desarrollan actividades que motiven a la lectura y, por otra, los libros de la biblioteca y su lectura en ese espacio provocan que un grupo de niñas y niños se reúnan, compartan la lectura y convivan con sus amigas y amigos; desde esta perspectiva, la biblioteca pública cumple su función, aunque de manera austera, al promocionar los libros y alcanzar a la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, M. y Morera, E. (2016). Los clubes de lectura en Aragón: análisis descriptivo de una práctica socio-cultural de animación y promoción lectora. *Revista General de Información y Documentación*, vol. 2, núm. 26, pp. 583-603. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/54716/49919>
- Almada, M., Duarte, M., Etchemaite, F. y Seppia, O. (2001). *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura. ¿Una práctica relevante hoy? *Información, Cultura y Sociedad*, núm. 35, diciembre, pp. 91-106. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512/2664>
- Álvarez, D., Giraldo, Y., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la Biblioteca Pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 2, núm. 3, pp.13-43. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/1883/1555>
- Álvarez, D. y Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Edilma. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Argüelles, J. (2002). Los usos de la lectura en México. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, núm. 35-36, pp. 55-64. Recuperado de <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6438/5041>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. España: Labor.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En Barton, Hamilton e Ivánic. *Situated literacies, reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge: Nueva York.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Bermúdez, D. (2012). *El lector legitimado: dime qué lees y veré si te saludo*. Recuperado de <http://totocologo.blogspot.mx/2012/04/el-lector-legitimado-dime-que-lees-y.html>
- Bolaños, M. (2015). El papel de la biblioteca pública en la formación de lectores. En S. Sánchez-García y S. Yubero (coords.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 91-126). España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-jurídicos*, vol. 1, núm. 12, pp. 337-364. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1195/1131>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Provincia de Buenos Aires, diciembre. Recuperado de <https://www.aacademica.org/giceolem/box/paula.carlino/178.pdf>

- Caro, J. (2013). Algunas aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca pública. *Códices*, vol. 2, núm. 9, julio-diciembre, pp. 11-25. Recuperado de <https://cnb.gov.co/codices/online/Vol9-2013II.pdf>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) (2012). Programa Iberoamericano de Bibliotecas Públicas. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/redplanes>
- CERLALC (2007). Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA. Colombia.
- CERLALC (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Colombia: CERLALC-ILIMITA. Recuperado de <http://cerlalc.org>
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2012). Índice de Marginación Urbana 2010. México. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) (2003). *Hacia la formación de lectores en la biblioteca pública. Ideas y estrategias para el bibliotecario*. México.
- Chartier, R. (2002). Del libro a leer. En R. Chartier. *Prácticas de la lectura* (pp. 61-86). La Paz: Plural.
- Dirección General de Bibliotecas (DGB) (2013). Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Antecedentes. Recuperado de http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=7
- DGB (2002). *Fichero de actividades de fomento a la lectura en las bibliotecas públicas*. México: Conaculta.
- Duarte, M. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. *Diálogos Pedagógicos*, vol. 5, núm. 3, abril, pp. 42-55. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/prueba/article/view/387/pdf>
- Ferreiro, E. (2008). Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura. En M. Borrero (comp.). *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 79-92). Bogotá: Fundalectura y Funda Corona.
- García-Gómez, F. y Díaz-Grau, A. (2007). Formación de usuarios y alfabetización informacional: dinámicas de trabajo en bibliotecas públicas. En R. Gómez (ed.). *Acción pedagógica en instituciones artísticas y culturales* (pp. 215-247). Vitoria-Gateiz: Grupo Xabide. Recuperado de http://eprints.rclis.org/10694/1/FU_ALFIN_BPxabide.pdf
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (eds.). *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Heno, J. y Castañeda, L. (2000). Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 1, núm. 5, pp. 7-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/8543/7884>
- Hernández, H. (2001). Diez reflexiones en torno a la biblioteca y a la información en las bibliotecas públicas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 2, núm. 24, julio-diciembre, pp. 113-122. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/3204/2968>

- IFLA/Unesco (2010). *Manifesto for Digital Libraries*. Recuperado de <http://www.ifla.org/node/2340>
- IFLA/Unesco (1999). *School Library Manifesto 1999*. Recuperado de <http://www.ifla.org/ES/node/7273>
- IFLA/Unesco (1994). *Public Library Manifesto 1994*. Recuperado de <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3, pp. 11-28. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482882.pdf#page=11>
- Labra, J. P. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, número especial, pp. 255-279. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2005/re2005_19.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Margaix-Arnal, D. (2008). *Informe APEI sobre web social*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información. Recuperado de <https://dspace-libros.metabiblioteca.com.co/bitstream/001/187/4/978-84-691-7726-6.pdf>
- Martos, E. y Guerrero, M. (2011). Educación emprendedora y lectura. *Puertas a la Lectura*, núm. 23, diciembre, pp. 4-28. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4027954.pdf
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 3, pp. 520-540. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf
- Niegaard, H. (1994). *Unesco's 1994 Public library manifesto*. Presentado en Proceedings of the 60th IFLA Council and General Conference, München, Saur. Recuperado de <http://www.ifla.org>
- Pautas Pulman (2002). Public Libraries Mobilising Advanced Networks. Recuperado de <http://www.pulmanweb.org/DGMs/DGMs.htm>
- Pellicer, A. (2009) Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En A. de Alba y R. Glazman (coords.). *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 83-112). México: COMIE.
- Pérez, A, y Gómez, M. (2010). La biblioteca escolar: lectura, TICs y familia. En J. Calixto. *Bibliotecas para a vida II - biblioteca e leitura*, del 18 al 21 noviembre 2009 (pp. 265-280). Lisboa: Colibrí CIDEHUS/EU -Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17544/1/EvoraFinal.pdf>
- Ortega, F. (2006). Trayectorias y prácticas de lectura en la biblioteca pública: un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 1, núm. 27, pp. 30-41. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Ortega.pdf
- PISA/OCDE (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015). Informes. Recuperado de www.oecd.org/centrodemexico/laocde
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, vol. 1, núm. 27, pp. 11-26. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a02v27n1.pdf>

- Sevilla, M. (2007). Dentro de la Biblioteca Glo-cal: ¿usuarios, clientes o simplemente público? *Revista General de Información y Documentación*, vol. 2, núm. 17, pp. 95-102. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0707220095A/9399>
- Stake, R. (2000). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, vol. 2, núm. 7, pp. 5-8.
- Yépez, L., Ceretta, M. y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/10/JovenesLectores2013-.pdf>
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Londres: Sage.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 52- 66. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32528247/5_zavala.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1471737349&Signature=VJ5DfieB15HihS5X94Eo4pNV1Zw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVirginia_Zavala_La_escritura_academica_y.pdf

Diversidad de mediaciones entre distintas bibliotecas ciudadanas infantiles

Diversity of mediations between different citizen children's libraries

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES*

DANIEL RAMOS GARCÍA**

Este artículo muestra los resultados de una investigación etnográfica que asume una perspectiva socioantropológica de literacidad y abona a la discusión del concepto de bibliotecas a partir del análisis de casos empíricos específicos. El objetivo es definir, caracterizar y analizar la manera en que siete bibliotecas ciudadanas infantiles centran su labor en la mediación de lectura entre niñas y niños. Estos espacios lectores trabajan en el estado de Puebla y son impulsados por la ciudadanía, que considera sus propias necesidades. Entre los hallazgos se tiene que el centro de las bibliotecas no son los libros, sino los lectores, y no existe solo una mediación lectora, sino mediaciones interculturales que dependen del contexto.

Palabras clave:
mediación,
lectura,
biblioteca,
literacidad,
gestión cultural

This article shows the results of an ethnographic research that assumes a socio-anthropological perspective of literacy and pays for the discussion of the concepts of library from specific empirical cases. The objective is define, characterize and analyses the way in which seven children's citizen libraries focus their work on reading mediation between girls and boys. Those readings spaces are working in the State of Puebla and are driven by the citizens considering their own necessities. Among the findings, has in the center of the libraries isn't books, but readers, and doesn't exist a reading mediation, but there are an intercultural mediations depends of the context.

Keywords:
mediation,
reading,
library,
literacy,
cultural management

Recibido: 1 de julio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 10 de diciembre de 2020 |

Publicado: 11 de enero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1189>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-003

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesora- investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: interculturalidad, políticas educativas, cultura escrita, discursos, poder y desarrollo comunitario. Correo electrónico: guadalupe.huerta@correo.buap.mx

** Doctor en Antropología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor en el Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrante de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales e impulsor de iniciativas ciudadanas para la creación de espacios de lectura en el estado de Puebla. Líneas de investigación: lectura, gestión cultural, ritual y religión. Correo electrónico: danblues4@gmail.com

PARA PROBLEMATIZAR LAS BIBLIOTECAS Y LAS INFANCIAS EN MÉXICO

Al hablar de bibliotecas, se piensa en colecciones de libros y en adultos estudiosos. Este imaginario no contribuye al reconocimiento de la diversidad sociocultural ni a concebir la lectura como derecho cultural de las personas. Aún más, deja de lado la posibilidad de que ciertos grupos sociales, como el infantil, tengan disponibilidad y acceso a los libros. Sin embargo, existen bibliotecas que, al atender a la infancia, nos generan una mirada crítica hacia el papel de las bibliotecas y la lectura.

Las bibliotecas han tenido un papel privilegiado en la historia de la cultura escrita. Desde la creación de la biblioteca de Alejandría, hace más de dos mil años, estos espacios han fungido como repositorios de documentos y archivos que resguardan con celo la información considerada valiosa (Cavallo y Chartier, 2004; Goody, 2003; Clemente, 2004). El conocimiento de estos escritos fue utilizado, principalmente, en el comercio, la organización social, las conquistas militares, la religión y la transmisión cultural (Clemente, 2004).

A partir de ahí, estos espacios se han centrado en los objetos en los cuales se han registrado estos textos: tablillas de arcilla, láminas de bambú, papiros, pergaminos o libros. Las bibliotecas no fueron pensadas para toda la población, ya que, de hecho, la mayoría era analfabeta. Solo unos cuantos grupos podían aprender a leer y escribir. Más bien, convocaban a eruditos o estudiosos que se encargaban de salvaguardar y producir nuevos conocimientos: “Las primeras colecciones de libros son de tipo profesional” (Cavallo y Chartier, 2004, p. 19); es decir, las bibliotecas eran exclusivas, privadas, en su mayoría, y dedicadas al conocimiento.

En realidad, la idea de una alfabetización para todos es reciente. La lectura y escritura como un conocimiento que debe proveerse obligatoriamente a todas las personas no se concibieron sino hasta 1948, cuando en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se señaló el derecho a la educación. Las bibliotecas se volvieron aliadas en el proceso de alfabetización universal de la población, y se vincularon a usos escolares. De esta manera se impulsó la expansión masiva de las bibliotecas, aunque se seguía reproduciendo el imaginario de una biblioteca dirigida a un público “estudioso y especializado”.

En México, las bibliotecas públicas tienen sus antecedentes en la década de los veinte con las misiones culturales impulsadas por Vasconcelos en un esfuerzo de alfabetizar las zonas rurales; sin embargo, estas acciones no se mantendrían en el tiempo debido a la falta de respaldo institucional (Loyo, 2011; Fernández, 1994). Posteriormente, con la expansión de la educación superior en la década de los cincuenta se promovió la creación de bibliotecas universitarias (Fernández, 1994). En 1983 se creó la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RENABIP) con “el objetivo de brindar servicios bibliotecarios a todos los municipios del país” (Dirección General de Bibliotecas, 2020).

Esta estructura gubernamental agruparía y delinearía la operación de las bibliotecas públicas existentes y permitiría una expansión de estos espacios en las cabeceras municipales del país. Una de las recomendaciones a esta red bibliotecaria era “mejorar la vinculación de los servicios bibliotecarios con el sistema educativo formal” (Carrión, 2008, p. 24).

Cabe recordar que a lo largo de la historia de la educación básica en México se han impulsado los libros y las bibliotecas infantiles. Entre 1899 y 1901 se creó la Biblioteca del Niño Mexicano con la intención de facilitar la enseñanza de la lectura (Lecouvey y Bonilla, 2017). Posteriormente, en 1921, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se editó una colección de lecturas clásicas para niños y niñas. En 1935, con un enfoque socialista en educación, se impulsó la producción de libros accesibles a los sectores populares tanto rurales como urbanos a través de la Serie Simiente de la SEP.

En 1948 se establecieron las bibliotecas populares con colecciones dirigidas a los niños, padres y maestros de las escuelas públicas. En 1959 se editaron los libros de texto gratuito, los cuales han sido entregados a niñas y niños que asisten a las escuelas primarias mexicanas. En 1986 se abrieron los rincones de lectura dentro de las escuelas primarias con la finalidad de conformar bibliotecas escolares (Carrasco, 2006; Castro, 2019). A partir de 2001 se generalizaron las bibliotecas escolares y de aula en el nivel básico de educación (Carrasco, 2006).

En su mayoría, los espacios de lectura infantil habían estado a cargo de personal contratado por las entidades gubernamentales correspondientes. No obstante, hacia 1995, surgió una propuesta cuya principal característica fue incluir la participación de ciudadanos voluntarios como responsables del fomento de la lectura y el libro entre su comunidad. Se trató del Programa Nacional de Salas de Lectura, en el cual participaron los institutos, consejos y secretarías de cultura estatales con la Dirección General de Publicaciones y la Dirección General de Vinculación Cultural del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) (Dirección General Adjunta del Fomento a la Lectura y el Libro, 2012). Un aspecto que llama la atención de la demanda de estas salas de lectura es que, aunque en un principio sus actividades para hacer significativa y gratificante la lectura estaban dirigidas a jóvenes y adultos, han tenido una fuerte demanda para atender al público infantil (Dirección General Adjunta del Fomento a la Lectura y el Libro, 2012).

Así, en el caso de las bibliotecas públicas mexicanas, y en específico en lo que concierne a la atención de las niñas y niños, advertimos que es relativamente reciente la institucionalización de su operación; se ha privilegiado un financiamiento público; el respaldo institucional y social no ha sido suficiente para que distintas iniciativas se mantengan a lo largo del tiempo; el acervo y sus actividades han adquirido una función educativa y de transmisión cultural; salvo algunas excepciones, se ha generalizado a los usuarios, sin considerar sus particularidades por grupos etarios, género, identidades étnicas, desigualdades económicas, características socioculturales o lingüísticas, adscripciones religiosas, políticas, etcétera; y sus propósitos han estado encaminados al fomento de la lectura y el libro.

Es de reconocerse el esfuerzo a lo largo de los años para impulsar la lectura y el libro en toda la infancia mexicana, ya que se logró que las generaciones más jóvenes recibieran mayores impulsos para acercarse a la lectura (Conaculta, 2015). Pese a estas acciones, el impacto ha sido limitado; la lectura sigue siendo una actividad vinculada a un grado de escolaridad universitario o superior y a un alto nivel de ingresos (Conaculta, 2015); es decir, la lectura sigue siendo una actividad cultural que favorece a cierta clase social y que no considera la diversidad sociocultural. Una explicación de esto es que las bibliotecas se han circunscrito a un propósito netamente

escolar, y se han instalado como proyectos externos que llegan a espacios locales específicos y que consideran de manera lejana las características socioculturales de los contextos y los propios intereses que puede tener cada comunidad.

Debido a lo anterior, es necesario cuestionar la forma tradicional e institucional en que se ha conceptualizado y guiado el trabajo de las bibliotecas públicas infantiles: ¿deben ser el libro y la lectura los motores que guíen las actividades de las bibliotecas? Si asumimos una perspectiva sociocultural de las bibliotecas, ¿qué posibilidades ofrece para las bibliotecas el dirigir su trabajo a las personas, la mediación y las prácticas lectoras de comunidades locales con características socioculturales específicas? ¿De qué forma esto tiene implicaciones en la manera de conceptualizar, enfocar y realizar las actividades de las bibliotecas públicas?

En este artículo abordamos estas preguntas desde la reflexión de los primeros resultados de una investigación cualitativa sobre siete bibliotecas ciudadanas infantiles que se localizan en distintos municipios del estado de Puebla. Se trata de un trabajo que asume una perspectiva sociocultural de la literacidad y que parte de una metodología etnográfica combinada con la investigación acción participativa.

El trabajo de campo realizado durante dieciocho meses estuvo dividido en tres fases: exploración, descripción y reflexión colaborativa. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron observación participante, entrevistas informales y trabajo colaborativo con los mediadores/as de lectura de estas bibliotecas infantiles. La información recabada se analizó a partir de correspondencia y modelos, lo que permitió obtener datos que contribuyen a hacer compleja la noción de bibliotecas y, con ello, discutir las preguntas planteadas.

Este documento consta de cuatro apartados. En el primero retomamos ciertas premisas de la perspectiva sociocultural de los estudios de literacidad para construir una definición de bibliotecas, lo que nos permite abordar conceptos como prácticas y eventos letrados, así como mediación intercultural. De manera inmediata, mostramos el abordaje metodológico de la investigación, así como la ruta que seguimos para la sistematización y el análisis de los datos. Posteriormente, describimos y caracterizamos los ejemplos empíricos con especial atención en el trabajo contextualizado de las bibliotecas ciudadanas infantiles, además de sus mediaciones y prácticas letradas. Como cierre, analizamos y explicamos algunas premisas para conceptualizar y operacionalizar las bibliotecas con un enfoque sociocultural.

UN ACERCAMIENTO SOCIOCULTURAL A LA DEFINICIÓN DE BIBLIOTECA

La lectura es una práctica individual y social compleja que ha sido abordada desde múltiples miradas teóricas. A continuación, hacemos una breve revisión de estas. En primer lugar, uno de los enfoques que más han tenido influencia en las investigaciones en esta área de conocimiento es el que remite a los asuntos lingüísticos y cognitivos del proceso lector. Este enfoque ha estado asociado a la labor alfabetizadora y escolar de las instituciones educativas y, por tanto, se ha ocupado de la manera en que se comprenden e interpretan los signos lingüísticos.

La lectura es entendida como un ejercicio asociado a la escuela y se pone atención en descifrar de forma correcta los signos y fonemas para luego armar ideas; además,

se complementa con otro aspecto cognitivo que es la escritura. Las preocupaciones de esta perspectiva se centran en los niveles de comprensión lectora. En un primer nivel se pone atención en la descodificación de las palabras y del texto, es decir, “leer consiste en procesar técnicamente las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia en el habla” (Cassany, 2009, p. 18). Por ello, se cuida que los lectores conozcan y usen la gramática y la sintáctica; hay un interés por conocer las funciones y las reglas del lenguaje.

Un segundo nivel atiende el significado y la comprensión; está más de lado cognitivo y de asociar las ideas y los textos. Para Cassany (2009), se trata de inferir los significados no literales, además de utilizar conocimientos previos para asociar ideas, experiencias u otros textos; el objetivo es la comprensión lectora. En consecuencia, desde dicho enfoque, la labor de las bibliotecas, como espacios que fomentan la lectura y el libro, debería estar centrado en la comprensión de los conocimientos que contienen los acervos. Es el caso de las bibliotecas escolares o de aula.

Un segundo enfoque tiene que ver con la experiencia interna que le sucede al lector cuando lee y que se queda como un acto de imaginación y referencia de la persona frente a los otros. Montes (1999) menciona que la lectura conduce a un espacio de fantasía e imaginación, muchas veces olvidado por los adultos. Este espacio cargado de ficción, destinado a la imaginación, se convierte en un umbral al que cada lector se traslada de acuerdo con sus propios intereses. Montes llama la frontera indómita a ese lugar en el que el lector, a partir de su experiencia, crea espacios alternativos a sus realidades.

En este sentido, se trata de una práctica de libertad que facilita la superación de ciertas crisis contemporáneas, sobre todo por la posibilidad que tiene de reorganizar el caos en que se encuentra cada persona gracias a la configuración de espacios íntimos (Pettit, 1999, 2015). Desde esta perspectiva, el trabajo de las bibliotecas sería proporcionar, a partir de la lectura de los libros, experiencias gratificantes a sus usuarios, como lo han hecho las salas de lectura.

Finalmente, un tercer enfoque mucho más sociocultural, conocido como los nuevos estudios de literacidad, adopta una mirada antropológica y asume que la lectura no es un acto aislado ni individual, sino que se da en un contexto social, donde cada comunidad desarrolla social e históricamente formas particulares de lectura y escritura. La lectura se concibe como “un acontecimiento comunicativo escrito que pone en juego unos roles, unas identidades y unos valores propios de la comunidad” (Cassany, 2009, p. 16). No se observa una separación diferenciada en los procesos de lectura ni escritura, ya que se entiende de manera conjunta; es decir, desde esta perspectiva se habla de la cultura escrita o literacidad (*literacy*), la cual es entendida como los efectos sociales de la lectura y la escritura en la cultura humana (Goody, 2003). La literacidad así entendida es “una actividad situada, enraizada en un contexto cultural que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos) que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (Cassany, 2009, pp. 17 -18).

En este sentido, se entiende que la literacidad, como cultura escrita, está inmersa en procesos comunicativos funcionales:

En toda comunidad existen espacios donde la lectura y la escritura son prácticas funcionales y engarzadas al entramado de las prácticas sociales cotidianas; también existen expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo debe hacerlo; asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurando usos emergentes (Kalman, 2004, p. 48).

De acuerdo con Kalman (2004), los usos sociales de la lengua escrita implican al menos dos condiciones: primera, “la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución” (p. 26), es decir, la disponibilidad, y segunda, “las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita”, es decir, el acceso (p. 26). Si bien es cierto que hoy la cultura escrita es universal y cotidiana, es preciso destacar que la disponibilidad y el acceso son desiguales entre los distintos sectores poblacionales. Por ello, no en todas los contextos sociales se tienen las mismas posibilidades de participar en el mundo social a través de la escritura.

Desde esta perspectiva, la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee y escribe para leer y escribir. Al contrario, las prácticas de lectura y escritura son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida... (Zavala, 2009).

La literacidad es netamente social y está determinada por la cultura en la que se desarrolla. Así, no hay una sola literacidad, sino muchas. Esto supone que una misma persona puede conocer y usar distintas formas de leer y escribir, por tanto, puede emplear diferenciadamente, o no, diferentes prácticas letradas dependiendo del contexto y de sus necesidades e intereses sociales. Esto hace que las prácticas letradas involucren valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que dan sentido a la vida de las personas (Zavala, 2009).

Desde esta visión, las bibliotecas se convierten en entornos culturales únicos y humanistas que alientan a cada individuo a construir sus propios caminos y favorecen la diversidad de identidades sin que se pierda la singularidad, pues impulsan la expresión de las diferencias como algo deseable. Las bibliotecas serían lugares donde las personas aprenden a construir sus relaciones con los otros y se privilegian los vínculos a través de los servicios de atención al usuario y los encuentros comunitarios.

Así, las bibliotecas promoverían la comprensión y comunicación humana mediante las relaciones interpersonales ancladas en el conocimiento, pensamiento y reconocimiento de las diferencias y necesidades socioculturales locales (Patte, 2010). En otras palabras, se trata de espacios generadores de la cultura escrita en tanto “fomentan y animan el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita y hay otras que lo exigen para la participación social. En los dos casos, la mediación –donde colaboran dos o más lectores o escritores– es una forma de interacción común y recurrente” (Kalman, 2004, p. 30).

En este trabajo, retomamos esta perspectiva sobre las literacidades y las bibliotecas, ya que arroja luz para entender las prácticas lectoras que ocurren en espacios de lectura impulsados desde la sociedad civil, como las bibliotecas ciudadanas infantiles.

Asimismo, este enfoque permite abordar los procesos socioculturales para comprender lo que acontece en distintos momentos de apropiación y transformación de las funciones sociales que asumen estos espacios.

Es necesario aclarar que el trabajo que se desempeña en las bibliotecas ciudadanas infantiles no necesariamente excluye prácticas de lectura lingüístico-cognitivas o experienciales; sin embargo, hace hincapié en la socialización y la creación de comunidades con los lectores/as infantiles, al escuchar y reconocer su voz e incorporar los intereses propios de las niñas y los niños. Esto hace que dichas bibliotecas amplíen e integren los soportes textuales multimodales (materiales audiovisuales, digitales o, incluso, del entorno). De este modo, diversifican sus servicios al ofrecer actividades lúdicas, recreativas, artísticas, culturales o medioambientales. Asimismo, incentivan el diálogo y la discusión entre las niñas y los niños, y favorecen una mirada crítica a los textos y al mundo social que los rodea. En consecuencia, propician prácticas letradas y los eventos letrados, es decir, lo que las personas hacen con la cultura escrita.

Prácticas letradas y eventos letrados, aunque son conceptos relacionados, no refieren los mismos aspectos. Las prácticas letradas se refieren a los comportamientos y formas de representar o conceptualizar los usos de la lectura y la escritura; por su parte, los eventos letrados aluden a las acciones sociales que incentivan la participación de las personas en torno a los textos (Street, 2004). Los conceptos de cultura escrita, prácticas y eventos letrados se contextualizan a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y las interrelaciones que se dan entre sí, es decir, de las relaciones interculturales. Por interculturalidad se entiende “que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García, 2004, p. 15).

Por tanto, las personas responsables de estas bibliotecas no solo se ocupan de la mediación lectora, entendida como el proceso en el que se incentiva el deseo de leer a través de la generación de condiciones motivacionales y afectivas, el cual busca que los lectores se acerquen a todos los códigos meta- y paralingüísticos posibles (Petit, 1999; Rojas, 2017). Más bien, lo que hacen en estos espacios es desempeñar un trabajo mucho más amplio que, desde este mismo enfoque sociocultural, se conoce como mediación intercultural y que implica una serie de procesos complejos situados en las interrelaciones sociales para la consecución de objetivos públicos.

La mediación intercultural se puede concebir como la intervención en y sobre situaciones sociales, en las cuales se observa y reconoce una diversidad sociocultural significativa, en la que ciertas personas actúan como puente con la intención de propiciar el acercamiento, la comunicación, la comprensión mutua, la convivencia, la regulación de conflictos y las adecuaciones institucionales entre personas para lograr fines determinados (Giménez, 1997). Uno de estos, por supuesto, sería la conformación de comunidades letradas que participen y tomen una posición en su mundo social.

Es preciso observar que quienes fungen como mediadores interculturales se posicionan a favor de los intereses de las personas, es decir, enfocan sus esfuerzos a la consecución de las mejores alternativas para las personas con las que trabajan. En el caso de las mediadoras interculturales de las bibliotecas infantiles, esto supone

que el centro de su trabajo son las niñas, niños y adolescentes que acuden a estos espacios. Por tanto, deben considerar sus diferentes intereses, sus maneras auténticas de aproximarse a las prácticas y eventos letrados, así como sus opiniones sobre el funcionamiento de las propias bibliotecas. Además, esto implica que su trabajo no se circunscribe a acercar la infancia a las prácticas y eventos letrados, o bien, regular las relaciones de reciprocidad y conflicto entre los diversos usuarios, sino que también tienen que mediar entre los intereses de lectura de las niñas y los niños con otras instancias colectivas, sociales o comunitarias, para que las bibliotecas puedan mantenerse en operación.

En esta misma línea de ideas, quienes son responsables de estas bibliotecas no serían exclusivamente bibliotecarios o mediadores de lectura; son también mediadores interculturales, ya que, como señalan García y Barragán (2004), se trata de personas que son voluntarias al tiempo que son reconocidas y aceptadas por las partes implicadas. En este caso, son personas reconocidas tanto por su comunidad y usuarios como por otras instancias externas para impulsar las prácticas y eventos letrados. Además, realizan una serie de acciones, como establecer puentes; prevenir escollos; ayudar a atender problemas sociales; generar lazos sociales; negociar el acceso a recursos o la construcción de acuerdos; trabajar desde sus emociones, ética e inteligencia, entre otros (García y Barragán, 2004).

Por supuesto, esta mediación intercultural también es adecuada a cada situación, contexto e intereses de las personas y los grupos socioculturales; por tanto, no hay una única manera de mediar; también hay distintas formas de realizar mediaciones interculturales.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación se apoya en la etnografía, entendida como un proceso emergente en el que se establecen dinámicas de retroalimentación en escenarios cambiantes donde participan investigadores, informantes, audiencias, teorías y prácticas (Ferrandiz, 2011). De esto, se desprenden dos ideas: una, quienes investigan no tienen control sobre la realidad, sino que asumen que su papel como investigadores y la investigación misma forman parte de la complejidad cambiante: “Es una situación metodológica y también en sí mismo es un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, y cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía” (Velasco y Díaz, 2009, p. 18).

La segunda idea es que el trabajo de campo etnográfico implica que los investigadores juegan distintos papeles y roles para instituir las relaciones sociales que permitirán construir los datos. Por lo tanto, demanda la reflexión continua y los posicionamientos de parte de quienes investigan: “La mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran” (Velasco y Díaz, 2009, p. 24).

En el caso que nos ocupa, quienes hemos realizado esta investigación, a la par que somos antropólogos, también somos responsables de algunas de las bibliotecas y en los últimos años nos hemos involucrado más activamente en la mediación, la gestión y

la difusión al formar parte de un grupo de personas que tienen en común el impulsar bibliotecas ciudadanas infantiles. Por ello, nos pareció necesario abordar esta investigación desde una mirada más amplia que la etnografía tradicional y asumir una etnografía de carácter colaborativo.

Como acabamos de mencionar, nuestra posición desde lo emic y lo etic nos permitió separarnos y estar involucrados al mismo tiempo. Fue necesario pensar en abordajes metodológicos que nos posicionaran como integrantes de un grupo social (bibliotecarios, mediadores interculturales y gestores) y también como personas con formación antropológica que nos ayudara a reflexionar con una mirada académica y disciplinaria (teorías, conceptos y sistematización de la información).

Esto implicó que desde un inicio de la investigación se expusiera el proyecto y se pidiera su participación en él. La evidencia de nuestra posición formó parte de la situación metodológica etnográfica y permitió la retroalimentación al poner en diálogo distintas reflexividades con las mediadoras involucradas y los mediadores investigadores. Por ello, nos apoyamos en metodologías llamadas participativas, en las cuales, desde una perspectiva dialéctica, las personas se consideran sujetos activos con protagonismo en la investigación y uno de los objetivos de la investigación es la transformación de su entorno (Red CIMAS, 2015).

Cabe señalar que tanto mediadoras como investigadores coincidimos en que las bibliotecas son un espacio transformador que ofrece otras experiencias de lectura y posibilidades a la infancia. En este sentido, buscamos trabajar en una posición de horizontalidad que nos ayudó a conocer a las mediadoras en sus contextos y registrar las interpelaciones que tienen a partir de sus saberes, posicionamientos y participación en la vida social (Cornejo y Giebler, 2019).

Lo anterior se debe a que las mediadoras interculturales son reflexivas de sus entornos y por iniciativa propia están buscando incidir en sus propios contextos, de ahí que su participación en la investigación contribuyó a una reflexión profunda y una producción de conocimiento que respondió a necesidades situadas. Para nosotros como investigadores mediadores ha sido una producción colaborativa del conocimiento sobre las bibliotecas de las cuales somos parte como investigadores y como sujetos.

La investigación se comenzó a mediados de 2018 a partir de la vinculación realizada por el Consejo Puebla de Lectura, AC, con estas bibliotecas. El proyecto fue pensado a tres años durante los cuales abarcaríamos tres fases: la exploración, la descripción y la reflexión colaborativa. Estas bibliotecas fueron seleccionadas porque todas son impulsadas desde la ciudadanía y muestran contextos diferenciados que, en conjunto, dan cuenta de la diversidad de contextos ante los cuales puede trabajarse con la infancia y la adolescencia a través de la lectura.

El trabajo de campo comprendió todo 2019; en visitas semanales a cada biblioteca, observamos al menos 40 sesiones. Para ello, trabajamos con mediadoras y mediadores de siete bibliotecas ciudadanas infantiles ubicadas en distintos lugares del estado de Puebla. Además, a inicios de 2020, dimos seguimiento a distancia mediante charlas informales.

Es preciso señalar que el proyecto fue presentado a las mediadoras que estuvieron de acuerdo en participar y, en muchas ocasiones, retroalimentaron y redirigieron la

investigación, ya que la reflexión colaborativa fue continua durante las fases de exploración y descripción. La observación participante se eligió como la técnica principal del estudio, sobre todo a partir del registro de talleres, actividades de integración, cursos formativos, festivales, reuniones organizativas, ferias de libros y visitas colectivas a las bibliotecas. A esta técnica se sumaron otras durante el curso de la investigación, como los grupos focales, las entrevistas informales, el registro fotográfico y, en últimas fechas, el seguimiento y la observación de redes sociales digitales.

En este artículo presentamos solo una parte de los datos y las reflexiones obtenidos en el trabajo de campo; nos centramos en las diversas mediaciones que observamos en estos espacios de lectura. Considerando que en la investigación cualitativa el análisis de los datos “es un proceso en continuo progreso” (Taylor y Bogdan, 2013, p. 158), la información se registró, en un primer momento, considerando a cada biblioteca. Posteriormente, establecimos criterios de comparación entre ellas y, por último, incorporamos una mirada operacional de los conceptos guía de la investigación.

Esto permitió que la sistematización y el análisis de información se realizara a través de modelos y correspondencias, es decir, se retomaron conceptos teóricos para organizar las observaciones que ya habían sido reflexionadas y, de esta manera, buscar las correspondencias que nos llevarían a las interpretaciones etnográficas: “La búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos correspondencia” (Stake, 2010, p. 72).

Los conceptos que permitieron la organización de la información fueron: la caracterización de las bibliotecas, el perfil general de las mediadoras, las mediaciones interculturales realizadas por las mediadoras, las prácticas letradas de las mediadoras y los eventos letrados en las bibliotecas. A partir de estos conceptos, analizamos los ejemplos para entender cada caso: “Lo que tratamos de comprender es el caso, analizamos episodios o materiales escritos pensando en la correspondencia” (Stake, 2010, p. 72).

Con estas ideas en mente, a continuación describimos y caracterizamos las bibliotecas ciudadanas infantiles que han propiciado estas reflexiones.

SIETE BIBLIOTECAS CIUDADANAS INFANTILES

Abordamos siete bibliotecas que en los últimos cuatro años han sido referente en el estado de Puebla, cuatro de ellas están en la capital y el resto operan en el interior de la entidad, una en la Mixteca, una más en el llamado “triángulo rojo”, en los límites entre Puebla y Veracruz, y una última en la zona industrial automotriz de la armadora de autos Audi.

Estas bibliotecas presentan varios factores en común; uno es que ofrecen servicios de lectura a niñas, niños y adolescentes; además, favorecen las condiciones para construcción de relaciones pacíficas en entornos de marginación, con diversas formas de violencia y poco acceso a bienes culturales. Así, en estos espacios se fomenta la inclusión y socialización, ya que niñas y niños de las comunidades beneficiadas tienen un espacio para la convivencia a partir de los libros y otras actividades culturales. Allí comparten con otros y otras, y viven la experiencia de convivir gracias a la lectura. Es de mencionar que estas bibliotecas no tienen un financiamiento fijo gubernamental ni de ninguna otra instancia.

Tabla. Caracterización de las bibliotecas ciudadanas infantiles

Biblioteca	Alma	Apapacho	Callejón	Camino Rojo	Crisálidas	Cuesta Chica	Huisisiqui
Fecha de creación	2005	2017	2015	2010	2016	2018	2014
Tipo de iniciativa	Ciudadana	familiar	Ciudadana	Ciudadana	Familiar	Familiar	Ciudadana
Municipio de ubicación	Puebla	San José Chiapa	Puebla	Puebla	Puebla	Palmar de Bravo	Tehuiztingo
Tipo de localidad que atiende	Barrio urbano	Cabecera municipal rural	Barrio urbano	Colonia urbana	Colonia urbana	Ranchería rural	Junta auxiliar rural
Espacio en el que atiende	Casa propia de la AC	Local comercial adaptado	Vecindad familiar	La banqueta y la cochera de una casa particular	Sala de casa particular	La banqueta y cuarto de juzgado del paz	Kiosko de la junta auxiliar
Número de personas que atienden	2	2	3	2	4	2	3
Número de volúmenes	13,000	476	100	300	300	150	300
Público infantil promedio atendido a la semana (antes de pandemia)	55	17	33	25	25	20	15
Financiamiento	Recursos propios y, en ocasiones, consecución de fondos por proyectos	Recursos propios	Recursos propios y, en ocasiones, consecución de fondos por proyectos	Recursos propios y, en ocasiones, consecución de fondos por proyectos	Recursos propios	Recursos propios	Recursos propios

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en trabajo de campo 2019-2020.

Las siete bibliotecas funcionan como lugares de lectura, inclusión y socialización; en ellas cerca de 200 niñas, niños y adolescentes de las comunidades beneficiadas tienen un espacio para la convivencia basada en los libros y otras actividades culturales; prevalece la palabra y la voz de los participantes a partir de un programa variado de actividades de lectura, como sesiones regulares, círculos y festivales, servicios de biblioteca abierta, talleres de ciencia y literatura, visitas guiadas y proyecciones de cine. A continuación hacemos una breve descripción.

Biblioteca Alma

Esta biblioteca pertenece al Consejo Puebla de Lectura, una asociación civil con más de quince años ofreciendo actividades de lectura. Tiene aproximadamente trece mil libros y un espacio para leer con bebés, además de organizar actividades toda la semana. Está ubicada en el barrio del Alto, el más antiguo de la ciudad. Esta zona tiene reputación de ser violenta; como lo confirman las noticias en distintos medios, los adolescentes y jóvenes son los principales señalados por las autoridades en cometer ilícitos.

En este barrio existen varias vecindades dentro de edificios que muestran el paso del tiempo; ahí habitan familias que, a lo largo de los años, se han dedicado a distintos

oficios, como comerciantes ambulantes, obreros, panaderos, tenderos, mecánicos, albañiles. Algunas mujeres se emplean en casas, ya sea para cocinar, tareas domésticas o algunas otras trabajan en textileras cercanas. Una constante en las actividades de este barrio es que un gran número de la población, adolescente y adulta, se dedica a delinquir, sobre todo al robo y al narcomenudeo; en este contexto se encuentra la población infantil, además de los nulos accesos a servicios culturales, a pesar de su cercanía con el Centro Histórico.

Camino Rojo

Esta biblioteca tiene cerca de diez años, y su naturaleza es de calle; desde sus inicios, el espacio inició como bebeteca (biblioteca para bebés) y, rápidamente, fue apropiada por los niños y niñas de la colonia Constitución Mexicana que ocuparon una banqueta para instalar libros, tapetes y canastos. La zona sur es hacia donde ha crecido la ciudad y ha sido poblada, en la mayoría de los casos, por los llamados “paracaidistas” de una agrupación política y campesina. Al ser una zona periférica, ubicada a sesenta minutos del Centro Histórico, carece de muchos servicios; los pocos que hay son destinados a parques y se encuentran deteriorados por falta de mantenimiento. La apropiación de los espacios públicos es fundamental para esta biblioteca, cuyos responsables han tenido la iniciativa de crecer con el apoyo de los colonos; en la actualidad tiene tres sedes: un nuevo espacio que alberga la biblioteca, la banqueta y una cochera de una casa, todos dentro de la zona sur.

Crisálidas de Álamos

Es una biblioteca que se origina desde una iniciativa familiar. En este espacio se ofrecen sesiones de lectura a niños y niñas de la colonia Vista Hermosa Álamos, ubicada al oriente de la ciudad de Puebla. Los integrantes de la familia acondicionan la sala de su casa con tapetes y libros, por lo que, en los momentos de lectura, la casa se convierte en un espacio de convivencia con libros. Una característica es que los días miércoles la mediadora sale a las calles cercanas para prestar libros; con ello logra llegar a un público más amplio. La biblioteca está dentro de una vecindad familiar, por lo que no es visible a simple vista, por eso, cada que hay sesiones de lectura, se pone una lona, en la puerta principal, que da a la calle para avisar que ahí hay actividades de lectura. También los festivales que realizan los hacen en la calle, por dos razones principales: en la biblioteca el espacio es insuficiente y, además, es una forma de hacerla visible.

Apapacho

Este espacio se encuentra en la comunidad de San José Chiapa, al oriente del estado de Puebla y a ochenta minutos de la capital, cerca de la llamada Ciudad Modelo, construida para los trabajadores de la planta de automóviles Audi. Ahí se inauguró, en 2017, una biblioteca ciudadana, atendida por tres jóvenes voluntarias. La biblioteca ocupa un espacio familiar que antes era un restaurante, pero las pocas ventas, después de que concluyeron los trabajos de la planta armadora de autos, provocaron que se cerrara y se le diera un nuevo uso. Las mesas de los comensales pasaron

a ser mesas de trabajo para dar talleres, y el espacio se abrió para brindarle acceso al público infantil, principalmente. Al igual que la mayoría de las bibliotecas, los espacios culturales son escasos y Apapacho es uno que va teniendo presencia en el municipio poco a poco.

Cuesta Chica Piletas

Esta biblioteca se sitúa en el municipio de Palmar del Bravo, en la localidad de Cuesta Chica Piletas, en los límites del estado de Puebla y Veracruz; es una población que no rebasa los 500 habitantes. Esta zona es parte del llamado “triángulo rojo” o “mina de oro negro”, pues es allí donde se registra el mayor índice de robos a las tuberías de petróleo de la compañía Petróleos de México en el estado. Es también el paso de los trenes de carga que constantemente son asaltados y saqueados; para esta actividad, se reclutan niños vigías que prefieren hacer esto por dinero en vez de ir a la escuela. Es una población rural que se dedica al campo: siembra del maíz, frijol y producción de pulque. La biblioteca comparte espacio con la comandancia de policía, por lo que la lectura no es de las únicas actividades que se realizan; sin embargo, los fines de semana el área se resignifica a partir de la oferta de servicios culturales.

Callejón del Gañán

Este colectivo tiene una biblioteca con el nombre de la mascota Sr. Osc, de ahí que la sala de cine también tenga el nombre de otra mascota. Esta biblioteca es iniciativa de un grupo de jóvenes antropólogos que vieron la posibilidad de ofrecer actividades artísticas y culturales en el barrio Xonaca, en la ciudad de Puebla. Acondicionaron algunas habitaciones de una vecindad, perteneciente a un familiar de uno de los fundadores del colectivo, para instalar una sala de cine y una biblioteca. Este espacio se ha convertido en una posibilidad para que los niños y las niñas tengan servicios de lectura y de cine. Al igual que otros barrios de la ciudad de Puebla, este presenta altos índices de violencia, como robos a casa habitación, asaltos y venta de drogas.

Biblioteca Husisiqui

La región de la mixteca poblana presenta, desde hace muchos años, altos índices de migración hacia Estados Unidos de Norteamérica. Ahí, en Santa Cruz Tejalpa, Tehuzingo, se abrió una biblioteca, en 2014, para la comunidad infantil. El antecedente es un festival llamado Festejalpa, una iniciativa de un grupo de jóvenes universitarios que se trasladan a la comunidad a presentar una oferta cultural y artística. Durante tres días, este festival ofrece teatro, danza, talleres, observación astronómica, y otras actividades a las que difícilmente pueden tener acceso los pobladores. A partir de lo anterior, vieron la necesidad de brindar servicios permanentes de lectura y desde hace seis años lograron gestionar una pequeña biblioteca infantil de nombre Husisiqui, que significa colibrí.

LAS MEDIACIONES EN LAS BIBLIOTECAS CIUDADANAS EN ESTUDIO

Perfil de mediadoras

La mayoría son mujeres que tienen formación universitaria de distintas disciplinas (procesos educativos, sociología, antropología, normalista, economía, psicología, lingüística y bioquímica); son jóvenes que van desde los dieciocho a los treinta y ocho años y que, aparte, tienen una ocupación laboral y compromisos universitarios, por lo que se organizan para atender sus bibliotecas, así como las responsabilidades y compromisos, como capacitación y organización de actividades de lectura.

Las mediaciones

Para entender de mejor forma el trabajo de este grupo de mujeres, es preciso hablar de mediaciones; en este sentido, las mediaciones son distintas y responden a contextos socioculturales específicos. Distinguimos, al menos, dos formas de mediación: por un lado, la mediación de prácticas letradas, y, por el otro, la gestión cultural para eventos letrados. Con base en la información obtenida en el trabajo de campo, en la mediación de prácticas lectoras están incluidas todas las actividades y maneras para formar usuarios de la lengua escrita, como sesiones de lectura, talleres, festivales, conocimiento del acervo y creación de colecciones, por ejemplo. En la parte de gestión cultural de eventos letrados, están todos los procesos que llevan a la organización de actividades, consecución de fondos, creación de alianzas y redes, resolución de conflictos, acuerdos de horarios con usuarios de la biblioteca, además de establecer vínculos cercanos con los vecinos, desde los que asisten a la biblioteca hasta quienes no la frecuentan.

Algunos aspectos de mediación que comparten son los siguientes:

- El acervo. Los libros que tienen las bibliotecas son previamente seleccionados con distintos criterios; uno de ellos es que no hay libros comerciales o con historias comunes; más bien tratan de incorporar los adquiridos en ferias de libro especializadas en literatura infantil y juvenil. Tampoco hay libros de texto, didácticos, religiosos o de superación.
- El entorno. Favorecen el espacio para un público infantil; por ello, hay tapetes antiderrapantes para que los niños y las niñas puedan leer sentados, acostados o recargados en los cojines. Hay canastas que funcionan como contenedoras de los libros. La señalética es importante para resguardar la seguridad; por eso tienen lonas y cintas de precaución, conos anaranjados que delimitan y anuncian donde inicia y termina el espacio de lectura.
- Sesiones de lectura. La dinámica de las sesiones tiene un esquema más o menos similar: hay libre exploración de libros, lectura en voz alta, lectura elegida por los niños y las niñas, y una actividad que regularmente es un taller. En todos los casos los libros se prestan a domicilio.

Mediaciones en Apapacho

La responsable tiene formación universitaria en procesos educativos y es originaria de San José Chiapa, la misma localidad donde está la biblioteca. La mediadora está en búsqueda de un trabajo que le permita desarrollarse profesionalmente y le garantice un sostenimiento económico; a la par, está en constante formación en temas relacionados con lectura. Creó la biblioteca por su interés en que en el municipio exista una oferta cultural para niños, niñas y adolescentes. Los primeros usuarios, y casi permanentes, son sus sobrinos, quienes, a su vez, han invitado a sus amigos para que poco a poco se integren y formen una comunidad lectora. Al paso del tiempo, ella ha logrado que esta biblioteca permanezca gracias a los apoyos que ha conseguido y a las redes que ha establecido en el propio municipio. Una posibilidad para la consecución de fondos es la confección de prendas de vestir que luego rifan con los amigos y familiares; esto, para hacer frente a los gastos que representa la biblioteca. Uno de los planes inmediatos es acondicionar una bicicleta para llevar lecturas a otros espacios y llegar a más niños y niñas.

Mediaciones en Camino Rojo

La mediadora de esta biblioteca está por terminar sus estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras en la universidad del estado. Ella es una de las cinco mediadoras que han sido encargadas de este espacio de lectura; uno de sus aportes es que no solo ha mantenido esta biblioteca, sino que ha logrado extenderse creando alianzas vecinales y logrando instalar la biblioteca en un espacio físico para ofrecer los servicios a más niños y niñas de la colonia Constitución Mexicana.

Es importante mencionar que esta mediadora es de un municipio conurbado a la ciudad de Puebla; por lo tanto, se traslada cada semana cerca de una hora de recorrido para realizar actividades de lectura, juego y socialización con los usuarios de este espacio. Algo de destacar es que está en búsqueda constante de alianzas, ya que le interesa que en esta parte de la ciudad existan servicios no solo de lectura, sino también culturales. Muestra de ello es que ha sido la impulsora de un festival llamado Somos Sur, que trata de visibilizar la biblioteca a través de actividades artísticas apoyada por compañeros y vecinos interesados en que en la colonia haya otras posibilidades para la niñez.

En la mediación de lectura, además de necesitar libros y leer en voz alta, se apoya del juego, organizando, involucrándose y siendo parte de la comunidad. Trata de resaltar las relaciones horizontales y los acuerdos de convivencia entre los niños y las niñas; muestra de ello fue el nombre de Camino Rojo, hecho y elegido por los pequeños usuarios de la biblioteca.

Mediaciones en Husisiqui

Esta biblioteca es el resultado colaborativo de jóvenes universitarios y habitantes de Tejalpa. Sin embargo, una de sus mediadoras es la que ha permanecido casi desde sus inicios hasta la fecha. Ella tiene una licenciatura en Economía y ha incursionado en el arte urbano, a lo que le dedica el mayor tiempo. Aunque vive en la ciudad de Puebla, está en constante comunicación, tanto física como virtual, con la biblioteca.

Lleva libros y capacita a los responsables de la biblioteca para ofrecer talleres y otras actividades. También, junto con otros compañeros, gestiona espacios con las autoridades municipales a fin de que el espacio de lectura permanezca en un lugar visible, como el quiosco, ubicado en la plaza central de Tejalpa.

Mediaciones en Callejón del Gañán

Una de las mediadoras de esta biblioteca ha encontrado un lugar para incidir de manera social en el barrio de Xonaca. Tiene formación como socióloga y en la actualidad cursa estudios de doctorado. Junto con sus compañeros, ha logrado que esta biblioteca se mantenga gracias a las alianzas con instancias municipales, estatales y nacionales. También, han emitido convocatorias que permiten la entrada de fondos económicos para ofrecer cine, lectura y otras actividades culturales. Ante esto, el Callejón del Gañán ha logrado mantener la biblioteca, pero también ofrecer servicios de cine, por ejemplo. Recientemente, se acondicionó una habitación de la vecindad para proyectar cine a la comunidad y se construyó un baño para ofrecer a los asistentes este servicio sanitario.

Una característica en la mediación es el interés en el juego, la música y el cine. Así, organiza distintas actividades en las que los libros pueden estar en el cine, o viceversa; lo mismo sucede con la música, incluso está organizando una biblioteca musical que pronto entrará en funciones y extenderá los servicios bibliotecarios y abarcará nuevos públicos.

Mediaciones en Crisálidas de Álamos

Como mencionamos, esta biblioteca es iniciativa de una familia, todos, a excepción del papá, colaboran en este espacio. Los tres hijos están involucrados de manera activa; la mayor ha logrado involucrar a algunos de sus compañeros universitarios para que formen parte del equipo; se hacen cargo de las sesiones de lectura y realizan talleres. Los hijos más pequeños son asistentes, pero también invitan a sus compañeros de escuela y vecinales.

Sin embargo, es preciso poner atención en que es la mamá quien ha impulsado y mantenido este proyecto. Entre otras actividades, está interesada en pertenecer a comunidades, una de ellas es la religiosa, en la que participa de manera constante; asimismo, pertenece a un grupo de mamás que comparten lecturas en escuelas primarias públicas. Ella sigue formándose en temas de lectura; por ello, asiste a cursos y diplomados. Ha establecido alianzas con colectivos y personas del ámbito artístico cultural de la ciudad de Puebla para ofrecer alternativas desde su biblioteca.

Las sesiones de lectura tienen un ambiente de solemnidad y respeto; hay turnos marcados de manera categórica para participar; se destacan las reglas y las consecuencias al transgredirlas. En las sesiones observamos cierto respeto por los eventos letrados.

Mediaciones en Cuesta Chica Piletas

La mediadora responsable de esta biblioteca es originaria de la comunidad; es profesora de primaria y, de hecho, los habitantes la conocen como la “maestra”, por lo que ha sido más fácil el conectar con la comunidad en esta iniciativa de biblioteca. Semanalmente, en medio de un paisaje campirano, realiza actividades de lectura; el juego es fundamental para establecer un nexo entre la lectura, los libros y los asistentes. En las actividades que efectúa se observa a la mediadora como una autoridad, dada la profesión de maestra, incluso muchas de las formas de ser profesora son trasladadas a este espacio.

Algunos de los planes a largo plazo es contar con un área propia y, para ello, están gestionando un terreno con la comunidad. Una de las acciones a corto plazo es formalizar un espacio radiofónico para transmitir cápsulas de lectura a la población de Cuesta Chica Piletas.

Mediaciones en Alma

Esta biblioteca ha estado bajo la responsabilidad de distintas mediadoras, pero la actual ha logrado estrechar vínculos comunitarios más allá de la lectura, es decir, algunos habitantes del barrio ven en ella a una amiga y compañera, cuyas pláticas no solo son de lectura, sino que comparten problemas, sentimientos y algunas otras situaciones más personales. Otra de las características de esta mediadora es que utiliza el *performance* como un recurso para atraer y captar la atención del público. Se transforma en personajes, ya sea de “chinita”, payasa o “adivina” para compartir lecturas y narración oral; esta última actividad es, en realidad, a la que se dedica para sostenerse laboralmente.

Al organizar actividades siempre piensa en integrar a los vecinos del barrio, ya sea en una posada, llevando alimentos, o solo como público asistente. Otra característica es que está en constante búsqueda de alianzas; por eso, ha logrado articular a distintos colectivos y personas de manera individual a las actividades, siempre pensando en los niños y las niñas como principales benefactores.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este texto, hemos puesto atención en dos distintas maneras de concebir las bibliotecas infantiles: las convencionales y las ciudadanas. En las dos se dan procesos socioculturales, pero con distintos objetivos. Para clarificar más esta idea, ponemos a consideración algunas características. En la biblioteca pública infantil se centra el interés en el libro como fuente de información para generar conocimiento; esto, sin duda, es una concepción tradicional que apoya la idea de que las bibliotecas son soporte de un sistema escolar en el que los servicios son establecidos por una institución, ya sea municipal, estatal o federal. De ahí que los bibliotecarios son “cuidadores” de libros con pocos conocimientos para realizar actividades en torno a estos. Uno de sus objetivos primordiales es formar lectores, tarea que está soportada por programas gubernamentales. Estas bibliotecas no pertenecen a la localidad y, por lo regular, se encuentran en los centros históricos y en edificios institucionales, lo cual impide que estrechen nexos con la población, más allá de sus servicios.

Por otro lado, en las bibliotecas infantiles ciudadanas se pone atención en el lector, no en el libro; se trata de atender a contextos socioculturales específicos, según las necesidades de los lectores. La lectura está alejada de las concepciones escolares; por eso, el libro y las lecturas conducen a sensaciones como el disfrute, la libertad, la inclusión y la diferencia.

Otra idea interesante es que en las bibliotecas ciudadanas se hace labor de mediación mucho más amplia, porque atienden las necesidades y características locales de las comunidades donde trabajan, de tal manera que se vuelven mediadoras interculturales; es decir, las responsables tienen capacitación y habilidades para mediar situaciones que se presentan dentro y fuera de los espacios de lectura, a diferencia de las bibliotecas públicas. No hay bibliotecarios en el sentido estricto de la palabra; las tareas de acomodo de libros y administrativas no son las fundamentales; en estas bibliotecas ciudadanas está la figura de mediador que, en muchos casos, pertenece al mismo lugar donde está la biblioteca y que, como ya mencionamos, lleva a cabo, al menos, dos tipos de acciones: la mediación de las prácticas letradas y la gestión cultural de los eventos letrados.

Para finalizar, una característica fundamental para entender las bibliotecas ciudadanas es que no solo se crean lectores; van más allá y tratan de formar comunidades que contribuyan al reforzamiento del tejido social al concebir al entorno como un texto.

A partir de estos ejemplos empíricos, observamos que la génesis de las bibliotecas ciudadanas infantiles evidencia una carencia en la manera convencional de concebir la biblioteca, la lectura y el libro, así como en el acceso y la distribución desigual de las ofertas culturales en todos los sectores sociales. Por ello, con base en su labor, podemos señalar que las bibliotecas, como producciones sociales en sí mismas, tendrían que ocuparse de las propias demandas y necesidades de los contextos locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Consejo Puebla de Lectura, AC.
- Carrión Rodríguez, G. (2008). La Dirección de Bibliotecas Públicas de 1978 a 1980. *El Bibliotecario*, vol. 8, núm. 76, pp. 19-24. Recuperado de <https://dgb.cultura.gob.mx/bibliotecario/pdf/ElBibliotecario76.pdf>
- Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Castro Sánchez, A. (2019). Las primeras bibliotecas públicas. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/las-primeras-bibliotecas-infantiles>
- Cavalló, G. y Chartier, R. (eds.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Bogotá: Taurus.
- Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Editorial Morata.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Cornejo, I. y Giebler, C. (2019). Misivas prácticas de investigación como proemio a la metodología horizontal. En I. Cornejo y C. Giebler (coords.) (2019).

- Prójimos. Prácticas de investigación desde la horizontalidad* (pp. 11-22). Ciudad de México: UAM-Cuajimalpa.
- Dirección General Adjunta del Fomento a la Lectura y el Libro (2012). Manual de operación del Programa Nacional Salas de Lectura. Recuperado de https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/FOMENTO%20A%20LA%20LECTURA_0.pdf
- Dirección General de Bibliotecas (2020). Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/acciones-y-programas/red-nacional-de-bibliotecas-publicas>
- Fernández de Zamora, R. M. (1994). *La historia de las bibliotecas en México, un tema olvidado*. Trabajo presentado en la 60th IFLA General Conference. Recuperado de <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla60/60-ferr.htm>
- Ferrandiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos Editorial, UAM-Iztapalapa.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Castaño, F. J. y Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia*, núm. 4, pp. 123-142. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/219>
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, núm. 2, pp. 125-159. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4888>
- Goody, J. (2003). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores/SEP.
- Lecouvey, M. y Bonilla, H. (2017). Biblioteca del Niño Mexicano (1899-1901) y Episodios Mexicanos (1981-1982): ficciones históricas ilustradas, ¿solo para niños? *Amnis*, núm. 16. <https://doi.org/10.4000/amnis.3195>
- Loyo, E. (2011). La educación del pueblo. En D. Tank de Estrada (ed.). *Historia mínima ilustrada. La educación en México* (pp. 227-282). México: El Colegio de México.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Patte, G. (2010). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: FCE.
- Petit, M. (2015). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. *Educación y Biblioteca*, vol. 11, núm. 105, pp. 5-19.
- Red CIMAS (2015). *Metodologías participativas. Socioaproximación para la creatividad social*. Madrid: Dextra Editorial.
- Rojas Ruiz, S. (2017). La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas. En E. Ramírez-Leyva (coord.). *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología* (pp. 59-79). México: UNAM.

- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/ Universidad del Pacífico.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.

El lector al centro: análisis del enfoque didáctico de literacidad cultural

The reader at the center: Analysis of a cultural literacy based approach

ELOÍSA ALCOGER VÁZQUEZ*

MYRNA BALDERAS GARZA**

JAFET IX CAAMAL***

Este estudio analiza las relaciones y los discursos que genera el lector desde un enfoque didáctico de literacidad al interactuar en paralelo con el autor y su propuesta literaria enmarcada en un modelo cultural específico. Se sigue un paradigma cualitativo basado en una perspectiva etnográfica del análisis del lenguaje empleado por los sujetos para reaccionar y construir significados vinculados a la experiencia de aprendizaje. Se analizan los productos generados por 20 maestros en formación en el área del idioma inglés que convivieron con un escritor chicano. Cada lector fue capaz de interpretar y dar sentido a la actividad a través de diversos géneros de escritura. Los estudiantes establecieron una conexión personal con el autor que permitió un intercambio de emociones, recursos lingüísticos e interpretaciones que atribuyeron un valor significativo al entendimiento cultural. Se concluye que el enfoque de literacidad coadyuvó a la formación de lectores críticos y creativos dispuestos a vivir la experiencia de transformar sus propias ideas y creencias.

This study analyzes the meanings generated by the reader with the use of a didactic approach which considers the parallel interaction of cultural literacy, the author and his literary proposal framed in a specific cultural model. The study follows a qualitative paradigm under the ethnographic perspective of the analysis of the language used by the subjects to react and build meanings through the learning experience. The reflections of 20 pre-service teachers were analyzed and it was found out that every reader was capable of giving meaning using different genres. Students established a personal connection with the author which allowed for an exchange of emotions, linguistic resources and interpretations that provided a meaningful value to the cultural understanding. It was concluded that the literacy approach helped in the education of critical and creative readers willing to live the experience of transforming their own ideas and beliefs.

Palabras clave:

literacidad cultural, procesos de aprendizaje, jóvenes lectores, contrato de lectura

Keywords:

cultural literacy, learning processes, young readers, reading contract

Recibido: 30 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 13 de enero de 2021 |

Publicado: 5 de febrero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1179>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-007

* Doctora en Letras y Literaturas Hispánicas por la Universidad de California-Santa Bárbara, Estados Unidos. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: enseñanza de lengua y literatura, literacidad y activación lectora. Correo electrónico: eloisa.alcocker@correo.uady.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-3271-4465>

** Maestra en Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad de Canterbury Christ, Inglaterra. Cursa un doctorado en la Universidad de Castilla de la Mancha, España. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Líneas de investigación: enseñanza de idiomas, lingüística aplicada y tecnologías de la información. Correo electrónico: bgarza@correo.uady.mx

*** Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Cursa la maestría en Español en la Universidad de Ohio, Estados Unidos. Líneas de investigación: enseñanza de lengua y literatura, gestión cultural y fomento a la lectura. Correo electrónico: jaixc95@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En 2018 se cumplieron cincuenta años de la publicación en francés del texto de Roland Barthes conocido como *La muerte del autor*, el cual constituyó una pieza fundamental para la teoría literaria de la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con Logie (2013), Barthes pretendía enmarcar una revolución artística en la forma de entender y vivir el hecho literario. Parte de los principales postulados de la anunciada muerte aludían a restar importancia a la biografía del autor como el elemento que proveía de sentido a la obra; en su lugar, el autor era suplantado por una fuerza mayor, la de su escritura: "... la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, la escritura comienza" (Barthes, 1987, p. 66).

En este contexto se adscribió un contrato social de lectura en el que, según Verón (1985), los mundos del autor y el lector estaban separados. No obstante, el escritor, como una marca comercial, nunca ha dejado de estar presente dentro del campo literario y las relaciones económicas que este propicia (Cordón-García y Muñoz-Rico, 2019). Aunado a lo anterior, para Warner (2004), la lectura es un acto cada vez más diverso en estrechos vínculos con lo audiovisual, la interactividad y la convergencia, que, a su vez, transforman soportes, géneros y motivaciones para la lectura, lo que implica un sistema emergente de relaciones hipertextuales que aún están por comprenderse en su verdadera dimensión. Como parte de ello, Vaca (2010) apunta que existen múltiples lecturas asociadas a contextos culturales diversos que invalidan criterios que legitiman una única manera de leer, o bien, jerarquías de valor entre los textos.

En este marco, la lectura se despliega como un vínculo social, activo, afectivo e intertextual más que un acto individual, lo que está en relación directa con los postulados de la nueva escuela de literacidad, en la que la escritura y la lectura son "prácticas inherentes a las relaciones sociales, y que no pueden reducirse a técnicas y habilidades individuales" (Lorenzatti, Blazich y Arrieta, 2019, p. 293). Este enfoque se distancia de considerar la enseñanza de la lectura y la escritura como la decodificación de sistemas gráficos para observar el hecho lector como un acto social propio de la comunicación y la interacción humana.

En este sentido, el sujeto letrado es aquel capaz de comprender, construir ideas y participar con una voz propia en la sociedad (Hernández-Zamora, 2019). Por lo tanto, el concepto de literacidad implica un reto para las instituciones educativas ante la necesidad de replantearse la enseñanza y sociabilización de la lectura como una práctica letrada que posibilita el surgimiento de un autor y constructor de ideas propias, críticas y creativas (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020).

Por ende, el propósito de este trabajo es analizar las relaciones y los sentidos que se construyen en una experiencia de lectura desde un enfoque didáctico de literacidad cultural en el cual se persigue que el lector emita una voz propia como resultado de la interacción con el autor y su propuesta literaria en un contexto social y educativo determinado. Esta investigación se vincula a las estrategias de activación lectora implementadas en el proyecto de activación lectora "Livraria. Encuentro de lectores y no lectores", de la Universidad Autónoma de Yucatán, que recibió financiamiento por parte del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México de 2017 a 2019.

El citado proyecto posibilitó la interacción entre grupos de la comunidad universitaria de varios perfiles disciplinares con diversos escritores de prestigio

internacional, como Cristina Rivera Garza, Ana Clavel, Ana García Bergua, entre otros. Antes de cada encuentro, el proyecto planteaba el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias didácticas que pretendían crear experiencias significativas de aprendizaje. En este estudio presentamos los resultados de la estrategia didáctica establecida para el encuentro de un grupo de maestros en formación de la licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán y el escritor chicano Santiago Vaquera Vásquez.

LITERACIDAD: LA LECTURA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL Y CULTURAL

En la década de 1980, las nuevas teorías de la literacidad propusieron un giro sustancial al concepto de alfabetización y plantearon que leer y escribir es una práctica social que prioriza el pensamiento crítico para formar “sujetos con voz”, quienes poseen la capacidad y disposición de hablar por sí mismos de manera pública (Hernández-Zamora, 2019). Los estudios de literacidad privilegian la interacción humana como el espacio de construcción de significados socialmente relevantes; por lo tanto, se considera una reducción observar el lenguaje solo por medio de procesos cognitivos o psicolingüísticos que suceden en la mente del individuo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018) también ha reconocido la complejidad del término de literacidad, el cual define como la habilidad de identificar, entender interpretar y crear utilizando materiales impresos y escritos en una diversidad de contextos. De tal manera que el concepto de literacidad abarca cómo el ser humano interactúa entre sí y reacciona a los discursos recibidos creando significados, relaciones sociales, identidades y apreciaciones estéticas.

Bloome y Green (2015) complementan la idea al indicar que en la literacidad es importante observar una serie de coordenadas, entre ellas, qué hace el individuo para interactuar, desde dónde, con quiénes y en qué condiciones. Los autores mencionan tres componentes de una práctica de literacidad: personificación, participación e interacción entre seres humanos en un tiempo real mediados por instituciones sociales, culturales y contextos económicos.

Entre las diferentes teorías y tipos de literacidad, se encuentra la literacidad cultural, que refiere la interacción entre distintas culturas en diversos contextos, y que no ha estado exenta de debates sobre su desarrollo. Maine, Cook y Lähdesmäki (2019) destacan que autores clásicos como Hirsch defienden un enfoque elitista y tradicionalista al argumentar que la literacidad cultural se enfoca, principalmente, en la habilidad comunicativa y no diferencia entre lo que implicaría una alfabetización cultural, un concepto más complejo que se centra en la construcción de identidades culturales.

Gee (2004) sostiene que la alfabetización involucra un acto político porque se da en medio de relaciones de poder entre grupos sociales, y confirma que, en la interacción social, los significados se determinan de acuerdo con modelos culturales adoptados por cada grupo para explicar la realidad. Para Hernández-Zamora (2019), ser alfabetizado no es un proceso técnico, sino que involucra un conflicto de identidad en el cual se encuentran pérdidas, cambios, alienación cultural, entre otros.

En la historia de Latinoamérica, educarse ha significado “aprender y apropiarse del lenguaje del dominante” (Hernández-Zamora, 2019). El investigador sostiene que las prácticas de lenguaje reproducen diferencias de estatus y privilegios entre grupos sociales y se cuestiona, en particular, las políticas educativas que constituyen el idioma inglés en México como lengua extranjera obligatoria (Hernández-Zamora, 2010, 2019). Sin embargo, el aprendizaje de idiomas, según apunta Camargo-Angelucci (2017), se puede convertir en una oportunidad para posibilitar la apreciación de culturas distintas y nuevas formas de concebir el mundo: es un encuentro con el otro, y también con un yo, que se reconfigura a partir de esta experiencia.

Ahora bien, la transformación del propio pensamiento no se da de manera automática, ni las prácticas letradas surgen de forma natural en un ámbito educativo determinado, sino que tienen que ser diseñadas, pensadas y articuladas dentro de esta dinámica de alfabetización crítica y literacidad cultural en el sentido de Freire: “Leer/escribir textos para leer/escribir el mundo” (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020); es decir, el entrar en contacto con otra lengua u otros grupos sociales no implica de modo necesario una negociación de significados horizontal. Entonces, las prácticas letradas deben conducir a conexiones que posibiliten el cuestionamiento de un orden de creencias y valores socialmente aceptados.

Desde el enfoque de literacidad cultural, el aprendizaje de idiomas reivindica las habilidades de comunicación que, más allá de la capacidad de leer y escribir, sobresale el potencial de propiciar un intercambio humano culturalmente empático y democrático, así como un entendimiento de la diferencia cultural fuera de la construcción dicotómica de superior/inferior o de dominante/dominado. Esta perspectiva acompaña a un sujeto letrado capaz de cuestionar sus propios conceptos y significados, y estar abierto a los nuevos significados que surgen por el contacto entre culturas (Gee, 2004). Por ejemplo, Salo-Lee (2007) señala que, más allá del aprendizaje de un idioma extranjero o habilidades de comunicación, debe promoverse la conciencia cultural para la comprensión entre los individuos y aceptar el multiculturalismo y la diversidad como una fuente de creatividad.

RUPTURA Y NUEVOS CONTRATOS DE LECTURA

Durante mucho tiempo, la relación del lector con el escritor se consideró como un intercambio comunicativo: el escritor plasmaba un mensaje para luego ser analizado por el lector; esto implicaba cierto grado de alfabetización o un objetivo educativo, en el que el lector era un receptor del mensaje. Al respecto, Verón (1985) declara: “La relación entre un soporte y su lectura reposa sobre lo que llamaremos el contrato de lectura. El discurso del soporte, por una parte, y sus lectores, por la otra. Ellas son las dos ‘partes’, entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo, el de la lectura” (p. 2).

Sin importar el tipo de texto, la lectura establecía el vínculo entre ambas partes: lector y autor, mediadas por un solo producto: el discurso ofrecido por el autor. Este contrato se llevaba a cabo en espacios tradicionales, como el hogar, la escuela y la biblioteca (Delgado-Santos, 1992).

En la década de los noventa, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la llegada de internet y, en seguida, las redes sociales marcaron

una ruptura con el modelo tradicional de lectura que implicó una reformulación en los procesos y pactos en torno a esta (Zalba, 2006). En el escenario digital, el lector tiene la posibilidad de compartir, editar y comentar directamente al autor del mensaje, incluso obtener réplica a las preguntas subsecuentes de este intercambio. Por ende, los participantes del contrato de lectura continúan con la misma denominación: lector, obra y autor; no obstante, los roles y tareas de cada uno de estos actores ha experimentado una transformación radical:

En la era contemporánea las formas de leer y escribir se han diversificado, no sólo porque la autoría de los textos se haya ampliado hacia diversos grupos y clases sociales, sino porque la escritura está adoptando formas muy diversas en las pantallas y los teclados que han superado la vieja dicotomía correcto-incorreto para buscar registros más adecuados a cada intercambio (Casillas-Alvarado y Ramírez-Martinell, 2018, p. 11).

Las tecnologías actuales están propiciando interacciones con plataformas abiertas a la creatividad, innovación y trabajo colaborativo que reconfigura los roles tradicionales de las relaciones humanas en cualquiera de las actividades cotidianas (Cobo y Moravec, 2011). Espacios como los blogs y las redes sociales han facilitado una apertura a la reacción y respuesta, y han motivado a los lectores a apropiarse del texto e intercambiar ideas en comunidad, los cuales retan valoraciones estéticas hegemónicas sobre el texto (Alcocer-Vázquez, 2019); a su vez, destacan la democratización de la lectura (García-Roca, 2016) al anunciar una horizontalidad entre los discursos de los autores y los lectores (García-Canclini, 2012) que, incluso, han dinamizado el papel del autor (Lluch y Acosta, 2012) y el surgimiento de nuevos intermediarios de lectura, como los *booktubers* (Paladines-Paredes y Margallo, 2020).

En el ámbito educativo, lo anterior se traduce, según los hallazgos de la investigación de Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González (2017), en el surgimiento de nuevas competencias, como son las de relación, apropiación, creación y extensión que apuntan a comportamientos lectores emergentes que potencian la actividad creadora. Los investigadores observaron que la obra leída “lleva a los lectores hacia nuevos territorios, incluso no indicados por el texto, los conducía a la apropiación crítica de los significados con relación a la experiencia propia y a la transferencia creativa hacia otros contextos, otros textos, otras experiencias nuevas” (p. 12). Así, el texto se convierte tan solo en un detonador inicial que sirve como un vínculo cercano de interacciones sociales complejas que generan expresiones originales mediadas por la apropiación o intervención creativa de los lectores en múltiples combinaciones de ambientes virtuales y presenciales, y fortalecen relaciones de producción más equitativas, es decir, en las que la producción de ideas y la autoría han dejado de concebirse como unilaterales.

EL LECTOR AL CENTRO: UN ENFOQUE DIDÁCTICO DESDE LA LITERACIDAD

En este marco sobresale el vínculo entre escuela y literacidad como el espacio propicio para la creación de prácticas letradas que fomenten la construcción de un rol activo, crítico y creativo del lector, lo cual implica la creación de estrategias de intervenciones educativas que apelen a promover este papel. En el campo de la educación, Kern (2003) plantea que un enfoque de instrucción basado en la literacidad debe considerar tres etapas, a las que el investigador denomina como las tres Rs: revisar, reflexionar y responder. Con base en este presupuesto, el acto de lectura no

termina hasta que se obtiene una reacción o respuesta del lector, quien se encuentra en el centro del enfoque didáctico, ya que es el lector quien lee, analiza, siente y evalúa la lectura, y la hace no solo para sí mismo, sino también con el grupo social al que pertenece.

A partir de esto, el acto de lectura, según Arenas-Gómez (2006), se convierte en “una actividad fascinante que provoca una conversación entre el lector y el autor, en donde se puede disentir, argumentar, confrontar, dilucidar. Además, se negocian significados, se recrea la imaginación y lo más importante, se nutre el intelecto con esa gama de conocimientos que se reciben y se construyen a la vez” (p. 193).

Como parte de este enfoque, es importante considerar que todos los individuos sin ninguna distinción son capaces de participar y “elaborar modelos mentales que explican las propias creencias sobre lo que es leer y comprender” (Calero, citado en Ocampo-González, 2018, p. 2), y que precisamente la multiplicidad de diferencias –culturales, económicas, necesidades específicas de aprendizaje o emocionales– enriquecen el marco de significación y abren nuevas rutas de comprensión del texto.

Lo anterior supera la creencia de que el texto no es cuestionable y que la comprensión se reduce a una aprehensión literal del contenido. En su lugar, el texto está escrito por un autor y un contexto determinado que entran en conexión con los lectores actuales en un encuentro que posibilita una multiplicidad de interpretaciones y una negociación de significados en el sentido que plantea Gee (2004): las palabras están más apegadas a las historias y las creencias que a las definiciones de un diccionario; entonces, cualquier significado se transforma a través de la negociación e interacción social.

La activación lectora está considerada como una estrategia didáctica clave para lograr la comprensión lectora, la cual apunta a la construcción de una serie de actividades complementarias a la lectura y que posibilitan “un lector activo que procesa y atribuye significado a lo que está escrito, relacionándolo con lo que ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, y modificando estos como consecuencia de su actividad” (Llamazarez-Prieto, 2015, p. 113).

Entonces, para lograr el surgimiento de este anhelado lector, la planeación didáctica no se reduce a la asignación de diversas lecturas, sino a trabajar en un sentido amplio con lo que se lee a través de estrategias previas y posteriores a la lectura; esto, con base en el argumento de que, para la construcción de la interpretación, es necesaria la intervención de un lector activo y participativo cuyo fin último es la modificación o transformación del pensamiento a partir de un acto de lectura crítica que facilita “el surgimiento de un sujeto como persona y actor social” (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020, p. 46).

METODOLOGÍA

Nuestro estudio sigue un enfoque cualitativo por el reconocimiento del “punto de vista de quienes están siendo estudiados; así el papel de los investigadores consiste en entender e interpretar lo que está sucediendo” (Rada-Cadenas, 2007, p. 19). En este paradigma empleamos el análisis sistemático de la realidad que atravesaron los participantes y preservamos la expresión y el sentir de los sujetos de manera libre.

En el diseño metodológico recurrimos al análisis de los productos elaborados por los estudiantes y que fueron el resultado de un proceso de interacción particular con la lectura, el autor y una propuesta literaria que aborda un acercamiento cultural al sujeto migrante, al chicano y a la frontera entre Estados Unidos y México.

En el análisis del lenguaje utilizado por los participantes consideramos una perspectiva etnográfica, descrita por Bloome y Green (2015) como la construcción propia del ser y conocer resultado de un proceso particular de interacción, como fue en este caso el encuentro con las historias del otro, un sujeto en principio distante cultural y geográficamente que les permitió a los participantes replantearse quiénes son y cómo se relacionan con estas historias por medio de un discurso propio de respuesta o reacción a las actividades.

Un elemento significativo en el diseño metodológico fue la libertad de la autonomía de los participantes para escoger el formato de respuesta y el tipo de discurso que se adecuara, según cada uno de ellos, a describir su experiencia de aprendizaje. Este elemento persiguió, de acuerdo con Dunlap (2006), dar voz a cada participante y brindarle la oportunidad de referir en sus propias palabras los cambios cognitivos y percepciones que experimentó, o bien, los logros que alcanzó durante su experiencia de aprendizaje; así también, buscar un proceso de autorregulación en el aprendizaje, en el cual los sujetos ordenaran sus emociones y pensamientos y manejaran con autonomía su propio aprendizaje (Roberts, Tadlock & Zumbrunn, 2011).

El análisis se sustenta en la observación participante, la cual se emplea cuando la investigación incluye interacción social con los participantes del estudio en su propio medio, y delimita la recolección de datos de modo sistemático y sin intromisión (Bogdan y Taylor, 1987). Para este propósito, las investigadoras estuvieron como observadoras durante la implementación de la estrategia didáctica y en cercano contacto con el profesor encargado de esta. La información se trianguló conforme a una diversidad de perfiles académicos y profesionales de las investigadoras, sugeridos por Denzin (1970, citado en Martínez-Miguélez, 2007), los cuales fueron: el análisis literario, la lingüística aplicada al aprendizaje de idiomas y la investigación educativa.

Participantes

La puesta en marcha de la estrategia didáctica se llevó a cabo con un grupo de 20 estudiantes de la licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, inscritos al curso optativo “Estrategias para la motivación en el salón de clases”, que se impartió durante el verano de 2019; los estudiantes participaron en una serie de actividades previas y posteriores a la visita del escritor chicano Santiago Vaquera Vásquez. La elección de este grupo se basó en la posibilidad de trabajar con el enfoque de literacidad cultural acorde con los siguientes elementos conceptuales y técnicos:

- El componente cultural y lingüístico de la obra leída. El escritor visitante produce una obra que está en contacto lingüístico entre español e inglés, que aborda temáticas de migración y frontera, en las cuales el autor se autodenomina a sí mismo como chicano y producto del *border-crossing*. El registro lingüístico del escritor es descrito por él mismo como *Spanglish*, como una propuesta revolucionaria a la concepción de la existencia de una lengua estándar, y como parte de una elección personal para expresar su lugar en el mundo.

- La formación disciplinar de los estudiantes. Los estudiantes que interactuaron con el escritor se preparan para ser maestros del idioma inglés; por lo tanto, reciben formación lingüística y se encuentran en desarrollo de un entendimiento cultural hacia la diversidad lingüística como parte de sus competencias disciplinares.
- La planeación didáctica de la asignatura. El programa de la asignatura en cuestión prevé una unidad sobre la importancia de la literatura como una estrategia de motivación en el aula de clases.
- La disposición del profesor de la asignatura. El profesor manifestó su interés en trabajar en conjunto con las investigadoras para la implementación y re-actualización de la estrategia didáctica.

Consideraciones éticas

Los sujetos participantes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio, así como la autorización para el análisis y la publicación de los productos generados durante la implementación de la estrategia didáctica.

Descripción del procedimiento

La estrategia se dividió en cuatro fases y cada una de ellas consideró un concepto de trabajo con base en el enfoque de la literacidad cultural; esto, con el propósito de propiciar el encuentro con el otro y la transformación del yo (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020) en una negociación de significados en torno a la temática de la frontera y la migración (Gee, 2004), a partir de la participación y el compromiso activo de la comunidad de lectores (Bloome & Green, 2015) y considerando las tres Rs de Kern (2003). Las etapas se denominan de la siguiente manera: revisión y sensibilización, reflexión, encuentro con el autor, y respuesta. Para garantizar la sistematización del proceso, al profesor de la asignatura encargado del grupo de estudiantes le presentamos las instrucciones y los objetivos de cada una de las etapas, las cuales resumimos en la tabla 1.

Tabla 1. Fases de la estrategia didáctica con base en el enfoque de literacidad cultural

Literacidad cultural en la interacción de autores y lectores de textos literarios			
Objetivo: transformar el pensamiento y la negociación de significados a partir de conocer las historias del otro y, al final, emitir un discurso propio, crítico y creativo			
Fase	Concepto	Descripción del concepto	Actividades
Revisión y sensibilización	Activación lectora (Llamarez-Prieto, 2015)	El lector es un sujeto capaz de crear predicciones, hipótesis y relacionarse con el texto a través de actividades previas y posteriores a la lectura del texto	Los estudiantes revisaron información sobre el autor, leyeron el libro de cuentos <i>One day I'll tell you the things I've seen</i> y comentario en clase
Reflexión	El lector al centro (Calero, en Ocampo-González, 2018)	El lector analiza y evalúa lo que lee para construir un sentido desde su posición cultural, social y creativa	Los estudiantes realizaron presentaciones teatrales con base en los cuentos del autor como estrategia de análisis y discusión de la obra del autor

Encuentro con el autor	Literacidad y la lectura como práctica social y cultural (Bloome & Green, 2015)	El lector participa y comparte sus interpretaciones e interactúa con el autor de la obra y otros lectores en espacios abiertos, lo que genera un entendimiento cultural y social a partir de su experiencia de lectura	Los estudiantes sostuvieron dos encuentros con el autor de dos horas cada uno en las que se abordó el concepto de frontera desde la experiencia del autor
Respuesta	El lector como productor (Kern, 2003; García-Canclini, 2012; García-Roca, 2016)	El lector reflexiona acerca de su proceso de aprendizaje y es invitado a responder a la experiencia desde un formato libre y creativo	El lector elabora un comentario reflexivo acerca de la actividad con un formato abierto a su elección, ya sea como reporte académico, como carta para el autor o en algún género literario

RESULTADOS

Los resultados se dividen en cuatro categorías de análisis. La primera presenta una caracterización de los productos creados en la que se agrupan los textos de los participantes según el tipo de escritura y el género elegido por cada uno de ellos de manera libre y autónoma. Después de la caracterización general, abordamos tres categorías que analizan el uso del lenguaje empleado y los sentidos atribuidos a la actividad con el objetivo de identificar los aspectos social y culturalmente relevantes desde la perspectiva del grupo de participantes.

Diversificación en las reacciones y respuestas

Encontramos que los estudiantes no utilizan un único tipo de respuesta; todo lo contrario, observamos una diversificación en la elección de un género para reaccionar a la experiencia de aprendizaje. El grupo se divide por igual en su decisión por recurrir a la escritura académica, 50% (n=10), o bien, a un género literario, 50% (n=10).

La estrategia se dio dentro del contexto académico de una asignatura; por lo tanto, los estudiantes estaban familiarizados con respuestas requeridas de modo constante en este escenario educativo. Dentro de este tipo de escritura, identificamos dos géneros comunes en los reportes que entregan los estudiantes después de participar en conferencias o encuentros, como la reseña o el resumen de la conferencia y los conceptos revisados, 30% (n=6), o el reporte académico de las experiencias de aprendizaje del estudiante en la actividad, 20% (n=4).

Ahora bien, la posibilidad del formato libre y creativo permitió que una segunda parte del grupo escogiera géneros de escritura creativa como forma de reacción y respuesta. Observamos cuatro géneros literarios: ensayo personal, 30% (n=6); cuento, 10%(n=2); epistolar, 5%(n=1); y poesía, 5%(n=1). La tabla 2 presenta la caracterización general de los formatos encontrados en los productos de cada alumno.

Tabla 2. Tipo de escritura y géneros de los productos elaborados por el alumnado

Tipo de escritura	Género	f
Escritura creativa	Ensayo personal	6(30%)
	Cuento	2(10%)
	Epistolar: carta al autor	1(5%)
	Poesía	1(5%)

Escritura académica	Reseña sobre la conferencia	6 (30%)
	Reporte de experiencias de aprendizaje	4 (20%)
Total		20 (100%)

Entre las características principales del trabajo académico, advertimos que el sujeto participa desde su papel de estudiante compartiendo los aprendizajes logrados en la interacción con el autor como punto principal. Incluye una descripción de la estructura de las conferencias o algunos de los momentos de la estrategia, como la lectura y las actividades previas al encuentro, con un título académico, una estructura lógica y exposición clara de las ideas.

En contraste, en los géneros literarios, el estudiante juega un rol como co-creador y presenta ideas propias acordes con una estética particular del género de su elección. Los cuentos leídos y las conferencias de Santiago Vaquera Vásquez son solo un punto de partida para dar inicio al relato de anécdotas y vivencias personales de los lectores que se vinculan a las temáticas revisadas. El título, los recursos lingüísticos y la estructura del trabajo varían según el género de escritura que ha elegido el estudiante; por ejemplo, uno de los estudiantes que optó por el género literario del cuento denominó su trabajo “Cruzando el muro y buscando *home*”; en el género epistolar, el estudiante comienza con “Dear Santiago Vaquera” para continuar diciendo “I am writing to you because I want to express my feelings” y firma la carta bajo su autoría.

Por su parte, el estudiante que escribió un poema, él mismo hace la introducción al expresar la intención de compartir lo que “ha quedado en mí” y manifiesta sentirse cómodo en la elección de un género creativo que posibilite compartir el espacio íntimo y personal resultado de la experiencia de aprendizaje. La tabla 3 resume las características encontradas.

Tabla 3. Características principales de los tipos de escritura y géneros elegidos

	Escritura académica	Escritura creativa
Autoría	El trabajo se presenta bajo el papel de un estudiante	El trabajo se presenta desde el rol de un autor
Título	El título responde a un formato académico: reporte de conferencias	El título es libre y creativo según la elección del autor
Estructura	La estructura sigue un orden lógico de ideas	La estructura es propia al género literario elegido
Estilo	La redacción es clara y organizada con un vocabulario y estructura académica	La redacción es personal, anecdótica, creativa con uso de recursos lingüísticos y estilísticos
Objetivo	Reportar la experiencia académica y los aprendizajes adquiridos	Expresar los sentimientos y los pensamientos generados vinculados a historias personales

La transformación del pensamiento a través de la conexión personal con el otro

En el empleo del lenguaje usado para abordar la actividad observamos que los estudiantes articularon una postura crítica relacionada con las temáticas en cuestión: la frontera, la migración y la importancia de la empatía para sentir, entender y respetar la experiencia del otro sin necesidad de haber estado en su mismo lugar: “Igualmente pude hacer una reflexión sobre las diferentes fronteras que

existen en el mundo, ya sean físicas o emocionales. No solo está el límite entre Estados Unidos y México, también podemos encontrar fronteras entre estados, municipios, ciudades, etc.” (estudiante 3).

Este entendimiento cultural se estableció por medio de una identificación y conexión personal con las historias del autor que permitieron revivir experiencias propias en las que el no haber estado en una situación equivalente a la del autor visitante, como él dijo: “Made in Mexico, born in the USA”, no resultó ser un impedimento para identificar sentimientos y emociones en común:

This conference touched my soul even when I have never lived or been to The United States or lived an experience like that. Seeing how Americans and even some Mexicans see the Chicano life and culture is not easy to assimilate, it is hard to think that something as simple as it is home is not that easy for everyone. I mean, what is home? (estudiante 11).

Las historias personales que comparten los estudiantes fueron el vínculo de encuentro entre las ideas y los sentimientos vividos. Así, los textos de los estudiantes abordaron procesos de migración hacia Estados Unidos que han vivido familiares cercanos (padres, abuelos, primos), pero también los cambios de casa o de ciudad dentro del país que los llevó a cuestionarse el significado de los bordes desde experiencias más inmediatas:

Me sentí identificada en varias cuestiones, no precisamente tienes que vivir esas exactas circunstancias para sentir la discriminación y las barreras entre países, entre culturas o entre personas. Mi familia de parte de mis padres es de Acapulco, los dos vienen de familias disfuncionales y abusivas forzándolos a buscar cariño en otros lugares y desde los trece años se tienen el uno al otro (estudiante 4).

A partir del dilema planteado sobre la migración de un país a otro y la confusión de qué es *home* y dónde está, el estudiante reportó las experiencias personales que le permitieron entender la complejidad de la problemática cultural que se le presentaba. De esta manera, el estudiante relacionó los conceptos revisados a partir de la identificación personal y afectiva con las historias del otro y, así, su propia experiencia lo lleva a una comprensión de otros sujetos como son los migrantes, los mexicanoamericanos y los chicanos.

Gratuidad hacia la experiencia significativa de aprendizaje

Otro aspecto relevante fue la coincidencia de la expresión de gratitud hacia la experiencia de aprendizaje vivida. El 50% (n=10) de los estudiantes incluyeron en sus trabajos frases y oraciones que expresaban su agradecimiento hacia el autor y al maestro de la asignatura por la oportunidad de vivir la experiencia de lectura, ya que lograron identificar cómo coadyuvaba a su formación profesional y personal. Un estudiante la describió como significativa para las competencias disciplinares en la enseñanza de idiomas y resaltó el reconocimiento del componente cultural de la lengua, más allá de las estructuras gramaticales:

Realmente este conjunto de conferencias que se dieron en la Facultad son una gran aportación cultural especialmente para nosotros como estudiantes de la licenciatura del inglés porque un idioma no son solo las estructuras gramaticales y sus usos, sino también cómo funcionan en distintos contextos culturales, un poco de su historia, de la gente que

lo habla porque así veo las lenguas como puentes que conectan a las personas, mediante los cuales creamos lazos, contamos historias, nos encontramos con otros y tocamos sus vidas (estudiante 1).

La lengua se devela como un ente vivo que tiene historia, contexto y se construye en la interacción de los seres humanos. Los estudiantes reconocieron la importancia del componente sociolingüístico de los idiomas. Así, dentro del formato libre de respuesta, también asumieron la decisión de responder con la lengua que más se adecuara a su experiencia. De los participantes, el 70% (n=14) escogieron español, mientras que el 30% (n=6), el inglés. Ahora bien, es de notar que el 40% (n=8) de ellos utilizan estrategias similares a las del autor, lo que lleva a un *code switching* (cambio del español al inglés) con la intención de apropiarse de un uso del lenguaje que exprese los dilemas culturales que se abordaron y el contacto lingüístico:

Los años pasaron y a pesar de ello [mis primos que venían de los Estados Unidos] seguían diciendo palabras en inglés que de hecho yo iba aprendiendo porque me enseñaban, y entonces llegaron al punto en el que comenzaron a tener este sentido de identidad; recuerdo que me decían que ellos eran *Americans with Mexican parents*, porque al final de todo ellos habían nacido ahí en Estados Unidos, y realizaron todo ahí. En ese tiempo yo también había crecido y tenía cierta forma de pensar sobre *loving our roots* (estudiante 20).

Este grupo de estudiantes está en constante contacto con diversas lenguas como parte de su preparación profesional; por lo tanto, los productos indican que prestan una particular atención a aspectos sociolingüísticos y de contacto entre lenguas. Por consiguiente, se refuerza la idea constante de que, aun sin ser migrantes o estar en las condiciones que plantea el autor en su obra, los estudiantes se sintieron identificados:

A mí me encanta el inglés y lo siento parte de quien soy, pero cuando leía los relatos de su libro *One day I'll tell you the things I've seen* y luego de escucharlo hablar de la línea, su acento tan particular, combinar de manera tan fluida y natural ambos idiomas, podría atreverme a decir que quizá tengo un poquito de chicana en mí, no me siento muy alejada de ello (estudiante 1).

El lector como autor de un discurso propio

Como ya hemos mencionado en la caracterización de los productos, el 50% (n=10) usó un formato creativo que permitió contar historias paralelas que son una extensión de la experiencia de lectura; es decir, que lo leído es lo que da impulso a crear un discurso propio, contar anécdotas e, incluso, escribir poesía. El estudiante es consciente de géneros literarios y usos estilísticos, como podemos observar en uno de los cuentos:

Primero que nada, me gustaría contar una historia sobre mi experiencia, porque fue lo primero que me vino a la mente después de las pláticas. Cuando era una niña de cinco años y mis primos que viven en Texas venían de visita, era algo confuso para mí el escucharlos decir palabras "raras" que no podía entender y ver cómo mi abuela los regañaba por hacerlo (estudiante 20).

En el caso del estudiante que escogió el lenguaje lírico para describir su experiencia, es relevante apuntar que en la introducción de su poema refiere la intención de compartir un registro personal e íntimo. A continuación agregamos y analizamos una parte de los versos escritos por el estudiante:

Los muros se crean en las mentes
las mentes se crean en las personas
las personas se crean por pensamientos y sentimientos
esos pensamientos y sentimientos se materializan y el verdadero muro
el verdadero muro somos nosotros
[...] El muro llora, el muro está llorando
el muro llora porque está y no está
el muro llora y por dentro se está derrumbando
el muro se construye con todos esos pedazos rotos
el muro cae en mil pedazos, pero del otro lado tú y yo lo estamos construyendo
[...] Un muro en tu mente, un muro en la mía
un muro que nos convierte en aquellos extranjeros sin identidad
un muro que me impide definir si soy de aquí o soy de allá
si soy mexicano o soy extranjero
si soy de Durango o soy chilango, si soy yucateco o soy sudcaliforniano
un muro que me envuelve que me aleja de lo que soy
un muro en mi mente
un muro que no siente
un muro que cae
un muro que vive
pero que no respira... (estudiante 19)

La voz lírica del poema va creando imágenes del muro y construyendo un significado no solo para la frontera entre Estados Unidos y México, sino para la experiencia humana sin distinción. En la primera estrofa, la figura retórica de la concatenación va uniendo el concepto del muro, por definición como una estructura física, a una serie de conceptos abstractos como son los sentimientos y los pensamientos para, al final, concluir que el verdadero muro son las personas. Luego, prosigue con la personificación del muro, que, en ese momento del poema, es capaz de llorar y sentir el dolor humano que causa. La anáfora hace que el muro vaya recorriendo una serie de contradicciones entre el sentir y no sentir, entre la destrucción y construcción, nuevamente, entre el ser algo vivo, pero que no permite respirar. Entonces, la figura del chicano, su experiencia de migración, violación-lucha de derechos y su crisis de identidad, se ha transformado en algo cercano y común a la experiencia que construye el hombre al acercarse al otro: dolorosa, repetitiva, viva y a su vez asfixiante (el poema se puede consultar completo en el siguiente link: <https://youtu.be/jsbRbpr3Aes>).

DISCUSIÓN

El enfoque de literacidad cultural permite observar que la relación entre el autor, el texto y el lector se alimenta de una estrecha interacción social y cultural que posibilita interpretaciones y sentidos conectados con contextos determinados. Los resultados apuntan a que todos los lectores fueron capaces de participar en este intercambio y construir significados e interpretaciones de lo que significa leer y comprender, como afirma Calero (2019, citado en Ocampo-González, 2018) y que, además, las respuestas únicas de cada sujeto nutrieron el proceso de entendimiento cultural entre los participantes.

Esta diversificación de maneras de leer y dar respuesta respeta con fidelidad las ideas de Warner (2004) y Vaca (2010), quienes evidencian que no se puede

legitimar o privilegiar alguna forma de lectura sobre otra. El aprendizaje significativo se construyó desde una variedad de discursos creativos y académicos, que abarcaron diferentes procesos reflexivos, críticos, afectivos o de apego, y de cada uno de ellos, sin distinción, surgieron sentidos válidos para interpretar la experiencia vivida y el análisis del texto.

Al examinar las múltiples facetas de los lectores como productores de contenido, observamos que integran sus propios aprendizajes significativos en obras totalmente nuevas que replantean los significados de conceptos. Redimensionaron lo que significaba para ellos el muro, la línea, la frontera y *home* a partir del encuentro con las historias del otro. En esta negociación de significados (Gee, 2004) se plantea a un sujeto que logra valorar la experiencia del otro y entender otras formas de vivir en el mundo sin la imposición de una apreciación peyorativa, sino desde el reconocimiento de esas experiencias como parte de una historia compartida. Entonces, el encuentro con la lengua extranjera y el aprendizaje de otro idioma también cobra otro sentido al ser una oportunidad para descubrir otros registros lingüísticos fuera del dominante y estándar, pero que se revelan como una parte viva de la historia del idioma.

Los estudiantes enunciaron en sus reflexiones el encuentro con una nueva visión cultural, que no habían tenido la oportunidad de explorar o estar expuestos a ella. Como resultado, la escuela y la lectura se mostraron como puentes que posibilitan nuevos entendimientos y espacios que unieron las historias personales de todos los participantes en torno a temas que se convirtieron en comunes y sirvieron de puntos de identificación, como la frontera, la migración y el anhelado lugar llamado *home*; esto, sin importar que las diferencias tanto generacionales como geográficas con el autor fueran un límite para el reconocimiento y la construcción de nexos culturales, sociales, afectivos y personales.

Esta experiencia evidenció que el encuentro con otra lengua se convierte en una oportunidad de replantearse el yo en el sentido de Camargo-Angelucci (2017) y, como expone Salo-Lee (2007), el contacto entre culturas alimentó la creatividad e interés de los participantes por conocer y acercarse al otro. Este punto es significativo en tanto la escuela se construye como un espacio de prácticas lectoras que propician encuentros críticos en los que el lector evalúa su sistema de creencias y cuestiona su propio lugar en el mundo (Hernández-Zamora, 2019), que lleve como propósito la transformación del pensamiento propio (Quesada-Mejía y Hernández-Zamora, 2020).

Para lograr el objetivo planteado, destaca que el proceso de aprendizaje se respaldó en una planeación didáctica de estrategias que involucraron un trabajo previo y posterior al momento de lectura individual, tal como indica el concepto de activación lectora de Llamazarez-Prieto (2015). El lector transitó constantemente en un ir y venir de la lectura individual al acto social en el que se comparten y permutan significados. Esto refuerza la idea fundamental en el enfoque de literacidad (Bloome & Green, 2015), que es trabajar de manera amplia en las relaciones y los sentidos que genera la lectura en vez de la mera adquisición de habilidades lingüísticas o comunicativas. Asimismo, ha posibilitado un nuevo pacto de lectura, como indica Zalba (2003) y Kern (2003), en el cual la reacción y la respuesta del lector es fundamental en este proceso.

En las respuestas de los estudiantes encontramos las competencias de relación, apropiación, creación y extensión (Márquez-Hermosillo y Valenzuela-González, 2017), ya que los estudiantes no se quedan únicamente en la reflexión crítica y cultural, sino que proceden a apropiarse de recursos lingüísticos de la obra leída, a relacionarse de modo íntimo con ella y, a partir de esto, construir historias y versiones propias que refieren los dilemas culturales abordados y que son una extensión paralela de los cuentos leídos en un principio. Entonces, esas otras modalidades y escenarios de convivencia con la lectura permitieron que el estudiante regresara a las historias leídas y se replanteara un discurso propio.

Asimismo, reconocemos la necesidad de utilizar enfoques que coadyuven al desarrollo de competencias creativas, y que el estudiante no solo tenga la oportunidad de conocer acerca de autores y mejorar su conocimiento de las obras literarias de autores reconocidos, sino también tiene la posibilidad de explorar su propia creatividad y darse cuenta del potencial que tiene para ser utilizado en el salón de clases y en su vida profesional y personal de muchas formas. Los cuentos y el poema evidenciaron una conciencia estética y capacidad creativa de los participantes que hallaron en este formato, pocas veces solicitado en el ambiente académico, el registro propicio para la creación de una voz y un estilo propio.

Con base en este escenario, concluimos que es importante trabajar con estrategias integrales centradas en un enfoque de literacidad, en el cual la lectura no termine hasta que se logre la reacción del lector, y este sea capaz de emitir un discurso propio a partir de este hecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcocer-Vázquez, E. (2019). Escrituras alternativas y prácticas lectoras en la era digital. *452ºF*, vol. 21, pp. 152-168. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/27749/29539>
- Arenas-Gómez, M. S. (2006). Formación de lectores críticos en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 8, pp. 189-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322240663016>
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Bloome, D. & Green, J. (2015). The social and linguistic turn in studying language and literacy. En J. Roswell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós básica.
- Camargo-Angelucci, T. (2017). La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. En G. Cariello, G. Ortiz, J. Miranda, D. Bussola y F. Miranda (comps.). *Tamos y tramas VI. Culturas lenguas, literaturas e interdisciplina* (pp.167-174). *Estudios comparativos*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Casillas-Alvarado, M. A. y Ramírez-Martinell, A. (2008). Leer y escribir en la era digital. En D. Hernández, D. Cassany y R. López-González (coords.). *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 9-13). Argentina: Editorial Brujas.

- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cordón-García, J. A. y Muñoz-Rico, M. (2019). El autor como marca o las inestabilidades de la fama: el caso Rowling. *Ocnos*, vol. 18, núm. 3, pp. 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2053
- Delgado-Santos, F. (1992). Reflexiones y propuestas sobre lecturas y lectores. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 15, núm. 2, pp. 65-80. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/329773>
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, vol. 50, núm. 20-26. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-7614-x>
- García-Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García-Canclini, F. Cruces y M. U. Castro-Pozo (eds.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música* (pp.3-24). Madrid-Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- García-Roca, A. (2016) Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- Gee, J. P. (2004). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literalidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 2, pp. 363-386. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hernández-Zamora, G (2010). "Tenemos derecho a guardar silencio". Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización. En J. Vaca-Urbe (coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 51-88). Veracruz: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. Patrikis (ed.). *Between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). New Haven: Yale University Press.
- Llamazarez-Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Lluch, G. y Acosta, M. (2012). Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. En J. Díaz Armas (ed.). *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual* (pp. 37-52). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Logie, J. (2013). *1967: The birth of the death of the author*. National Council of Teachers of English. University of Minnesota Digital Conservancy. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11299/148870>
- Lorenzatti, M. del C., Blazich, G. y Arrieta, R. (2019). Aporte de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 291-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>

- Maine, F., Cook, V. y Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Márquez-Hermosillo, M. M. y Valenzuela-González, J. R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012).
- Martínez-Miguélez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
- Ocampo-González, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Paladines-Paredes, L. V. y Margallo, A. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, vol. 19, núm. 1, pp. 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Quesada-Mejía, R. M. y Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac.*, núm. 75, pp. 40-47. Recuperado de <https://didac.iberu.mx/index.php/didac/article/view/36>
- Rada-Cadenas, D. M. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, vol. 7, núm. 1, pp. 17-26. Recuperado de http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/issue/view/297
- Roberts, E., Tadlock, J. & Zumbunn, S. (2011). Encourage self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*. Virginia Commonwealth University. Recuperado de http://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs/18
- Salo-Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. En T. Kaivola y M. Melén- Paso (eds.). *Education for Global Responsibility-Finnish Perspectives*. Finlandia: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Unesco (2018). *Defining literacy*. Fifth Meeting of the Global Alliance to Monitor Learning. Unesco Institute for Statistics. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000094>
- Vaca Uribe, J. (2010). El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina. En J. Vaca Uribe (coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad* (pp. 147-175). Veracruz: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Verón, E. (1985). El análisis del "Contrato de lectura". Un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En *Les Medias: Experiences, recherches actualles, applications*. París: IREP.
- Warner, M. (2004). Uncritical reading. En J. Gallop (ed.). *Polemic. Critical or uncritical* (pp.13-38). Nueva York: Routledge.
- Zalba, E. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos en los albores del tercer milenio. *Revista Confluencia*, vol. 1, núm. 3, pp. 137-157. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/117>

Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta

Overseen presence of critical literacy in Mexico: Eight cases to be analyzed

ROSA MARÍA QUESADA MEJÍA*

Este artículo presenta ocho experiencias de trabajo pedagógico de literacidad crítica en espacios escolares públicos y privados en México. Se realizaron entrevistas y estudios de caso, y se tomaron como unidad de análisis la perspectiva y la práctica pedagógica de maestras y maestros específicos. Con base en visiones latinoamericanas de la literacidad crítica (Freire, 1970; Hernández, 2016; Hernández y Quesada, 2020), se reflexiona sobre la diferencia entre ambientes educativos donde se trabaja la literacidad y donde no se trabaja. El hallazgo central es que la literacidad crítica se da no solo en clases formales de lengua (lectura y redacción, literacidad académica), sino en cursos de otro tipo de contenido; incluso, entre docentes que no declaran trabajar de manera intencional la literacidad crítica, esta se da en su práctica pedagógica. Se concluye que la calidad de la educación sería mucho mejor si los docentes fueran conscientes de las posibilidades que les brinda un enfoque crítico en el trabajo con la literacidad y, para ello, podrían tomar como modelos las experiencias aquí presentadas.

This article presents eight experiences of critical literacy pedagogy in public and private schools in Mexico. Methodologically, case studies were carried out, employing as unit of analysis the perspective and pedagogical practice of specific teachers. Based on Latin American views on critical literacy (Freire 1970; Hernández 2016), we reflect on the difference between educational environments where critical literacy is enacted vs those in which it is not. The key finding is that critical literacy is enacted not just in formal language classes (e.g. reading and writing courses), but also in courses of diverse contents; we also found that even teachers who declare not to work with critical literacy in mind, they actually enact it in their pedagogy practice. In conclusion, the quality of education would significantly improve if the teachers developed awareness of the possibilities that a critical approach lends to literacy work, for which they could use, as a model, experiences such as those presented in this article.

Palabras clave:
pensamiento crítico,
maestra modelo,
competencia comunicativa

Keywords:
critical thinking,
model teacher,
communicative competence

Recibido: 17 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 26 de enero de 2021 |

Publicado: 27 de febrero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1164>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-009

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora en la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe, Ciudad de México. Líneas de investigación: cultura escrita y literatura infantil y juvenil. Correo electrónico: rosi2342@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Por qué hablar de literacidad crítica

Las oportunidades laborales actuales son mucho mayores que hace apenas algunas décadas. Ahora se puede solicitar un puesto de trabajo en cualquier lugar del mundo. Esto parece una ventaja interesante respecto a épocas anteriores. Sin embargo, el problema radica en que la competencia también es global. Los interesados provienen de países diversos y distantes, y es ahí donde los sistemas educativos de cada nación miden su verdadero valor. No solo es la capacidad de cada persona la que se pone en juego, sino el perfil de egreso general que ofrece cada sistema. En general, las personas que se atreven a aplicar a este tipo de trabajos son quienes se consideran buenas comparadas con sus compañeros de escuela, tienen buenos promedios y han ganado premios y el reconocimiento personal de sus compañeros y maestros. No obstante, al expandirse el universo de aspirantes, los resultados no suelen ser tan alentadores.

En este sentido, quienes somos maestros/as de lengua, escribimos libros de español y somos bibliotecarios/as, nos gustaría ayudar a que los resultados fueran mejores, y que el nivel general de los egresados del sistema educativo mexicano fuera más alto. Al buscar alguna forma efectiva de contribuir a lograr esta meta desde el área de la lengua, el hallazgo fue que los programas actuales proponen desarrollar alumnos constructivistas, de mente abierta y con la capacidad de resolver problemas, conscientes de su entorno y dispuestos a encontrar soluciones que aquejan al mundo (SEP, 2018, p. 3). Entonces, ¿qué papel juega la literacidad crítica en el logro de este objetivo? ¿Funciona, se aplica? ¿Quién y cómo se está trabajando en la literacidad crítica y con qué resultados? Más concretamente, ¿cómo influye el nivel de literacidad crítica de un estudiante para que se titule de su carrera? ¿Qué están haciendo los docentes para que este nivel sea el óptimo en México?

Qué entendemos por literacidad crítica

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2019),

el efecto multiplicador de la literacidad empodera a las personas, las habilita para participar totalmente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de vida. La literacidad es también una vía para el desarrollo sostenible pues habilita para una mayor participación en el mercado laboral, mejora la salud y la nutrición de los niños y sus familias y reduce la pobreza a la vez que expande las oportunidades en la vida (p. 3).

Una de las razones para que esto suceda es, primeramente, que la literacidad influye en los docentes:

El activista crítico, en la enseñanza o en cualquier otro lugar, examina también su propia práctica, no se acepta como preparado y acabado, y se reinventa en la medida en que reinventa la sociedad [...]. Nosotros nos renovamos con los estudiantes [...] el proceso iluminador renueva al educador. Si él sólo lleva la iluminación al aula de clase, el profesor puede agotarse fácilmente. La militancia significa recreación permanente [...]. El proceso liberador no es tan sólo un crecimiento profesional: es una transformación al mismo tiempo social y de uno mismo, un momento en el que aprender y cambiar a la sociedad caminan juntos (Shor, citado en Freire, 2008, p. 85).

En otras palabras, quienes han decidido trabajar críticamente no se asumen como “los que saben” frente a un grupo formado por los “que ignoran”; son conscientes de que siguen, como todo ser humano, en constante aprendizaje y transformación. Esta visión sobre lo que significa ser educador permite que los alumnos se expresen, tomen también el rol de enseñante y se sientan más responsables de lo que sucede en el aula y con el proceso. Esta forma de dirigir un grupo afecta la manera en que los alumnos se acercan a los textos, los comprenden y se apropian de ellos.

Si nos vamos a los orígenes, recordaremos que primero se hablaba de “alfabetización crítica” antes que se acuñara el término de literacidad. Freire (1970) se refiere a ella como una “educación problematizadora” en contraste con una “educación bancaria” (p. 69). También la menciona como “leer el mundo” (Freire, 1970, p. 108) y como “procurar en el [alumno] un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia” (Barreiro, citado en Freire, 2011, p. 14).

Hernández (2016) añade: “Trabajar los procesos de lectura y escritura desde una literacidad crítica implica desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, identificar y resolver problemas, utilizar y criticar fuentes, elaborar ideas y argumentos, y comunicar esas ideas en forma clara y efectiva” (p. 20) y lo refrenda:

El papel de la educación letrada (literacidad académica o pensamiento mediado por lo escrito) es justo formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo [...] no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas (Hernández y Quesada, 2020, p. 41).

Cassany (2006) nos ofrece una explicación a través del contraste:

La literacidad crítica trasciende la comprensión del texto (leer las líneas); significa además *leer entre líneas* (deducir las palabras, aunque o se hayan dicho explícitamente, inferir, presuponer, encontrar los dobles sentidos, etc.), pero sobre todo *leer detrás de las líneas* (la ideología, el punto de vista la intención y la argumentación que apunta el autor) para después asumir una postura propia y actuar en consecuencia (p. 52).

Por su parte, Vázquez (2017) se refiere a la literacidad crítica como

una forma de ser [...] [que] no debe ser un complemento sino un marco a través del cual participar en el mundo dentro y fuera de la escuela. Tal marco no implica necesariamente adoptar una postura negativa; más bien, significa mirar un tema o tema de diferentes maneras, analizarlo y ser capaz de sugerir posibilidades de cambio y mejora. En este sentido, las alfabetizaciones críticas pueden ser placenteras y transformadoras, así como pedagógicas y transgresoras.

Con base en lo anterior, en este trabajo entendemos por literacidad crítica el proceso por el cual la lectura de textos ayuda al lector a transformarse y a transformar el mundo.

METODOLOGÍA: INDAGANDO EN LA REALIDAD

Instrumentos y sujetos de investigación

Para responder a las preguntas guía de nuestra investigación, realizamos tres entrevistas en profundidad a tres expertos en la materia, maestros de lengua y redacción,

nivel medio superior y superior, a fin de conocer la situación de los alumnos en estos grados. Elegimos docentes con más de veinte años de servicio, recomendadas por sus jefes inmediatos y cuyos resultados en sus alumnos se han visto reflejados en altos promedios y en la calidad de sus trabajos recepcionales que han obtenido varios galardones. Seleccionamos docentes de escuelas públicas de la Ciudad de México y del Estado de México.

Tabla 1. Sujetos de entrevista

Seudónimo del docente	Materia que imparte	Centro escolar	Ubicación
Susana	Español, historia y ética	Preparatoria incorporada a la UNAM ubicada en el norte de la Ciudad de México	Insurgentes Norte, barrio popular
Ana	Redacción a alumnos de diseño Literatura	Escuela pública de diseño Bachillerato bilingüe privado	Centro de la Ciudad de México Norte de la ciudad, colonia de clase media
Aurora	Prácticas escolares Literatura infantil	Escuela normal estatal	Zumpango, Estado de México

Tras haber conocido las respuestas de estas docentes y observar un ambiente poco fértil para el desarrollo de la literacidad crítica en los alumnos de educación media superior y superior y, por lo tanto, ver lejana la posibilidad de que, al egresar de la universidad, cuenten con los requisitos necesarios para competir a nivel internacional, decidimos indagar y encontrar propuestas en los niveles inferiores que dotaran a los estudiantes de herramientas suficientes para que desarrollaran su literacidad crítica de manera mucho más autónoma en los niveles superiores, cuando es necesario dominarla ya para avanzar académicamente, como se tiene estipulado en el currículo universitario.

Para ello, recurrimos al estudio de caso de cinco docentes de muy diversa índole, tanto por su área de trabajo como por sus actividades, objetivos y contenidos disciplinares. Son docentes de educación básica, media, media superior y de educación no escolarizada, que fueron seleccionadas porque sus ex alumnos habían sido reconocidos por profesores de educación superior como alumnos excepcionales en sus clases. En este caso, elegimos profesores que no fueran de lengua, pero que practicaran la literacidad crítica dentro de su disciplina; esto, para evidenciar que su uso no se circunscribe a las materias que tienen que ver con el uso de la lengua en específico.

Tabla 2. Sujetos de los estudios de caso

Seudónimo del docente	Nombre del caso	Materia que imparte	Descripción del centro escolar	Ubicación
Armando	Mi lugar en el universo	Taller de redacción Sociología Análisis político de ideologías	Colegio de Bachilleres Universidad pública	Xochimilco, al sur de la Ciudad de México Xochimilco
Elena	Gustav Klimt en la biblioteca	Arte en la biblioteca	Escuela privada bilingüe para alumnos de alto poder adquisitivo	Poniente de la Ciudad de México
Edith	Sentipensarnos	Poesía	Organización no gubernamental de fomento a la lectura	Colonia Mixcoac, al sur-poniente de la Ciudad de México

Clara	Escribir desde nuestros corazones ancestrales	Proyecto escolar general	Escuela Montessori privada	Cuautla, Morelos
Rosalía	¿Libertad de cátedra?	Metodología de la investigación	Preparatoria privada con muchas sucursales Preparatoria privada de prestigio y alto costo	Colonia Roma, centro de la Ciudad de México Lerma, Estado de México

ENTREVISTAS

Presentamos las tres entrevistas a maestras vinculadas estrechamente a la enseñanza de la lengua para conocer sus puntos de vista respecto al uso de la literacidad crítica dentro del aula. Con ello pretendemos lograr una mirada directa a la realidad actual, sin intermediarios o interpretaciones.

Entrevista 1. Susana

Las mayores necesidades de mis alumnos, en el sentido humano, son: motivación, ser escuchados, y aprendizaje emocional. En el sentido académico, desarrollar sus competencias lectoras, fomentar la escritura, la expresión oral. Para ayudarlos, cuento con lecturas, ficheros, secuencias didácticas y técnicas Freinet.

Sobre su literacidad crítica, en primer lugar, por cuenta propia leen muy poco; algunos de ellos tienen dificultades para leer con fluidez y claridad. Y ya ni hablar de las interpretaciones que puedan hacer sobre ellas; son verdaderamente pobres. Otros cuentan con malas experiencias de lectura (obligatoria) y se convierte en algo aburrido en automático para ellos. Por estas razones trato de llevar lecturas cortas; para el caso de historia son artículos de revistas, poemas, frases, folletos o capítulos de libros relacionados con los temas. En el caso de Formación cívica y ética, son artículos de periódicos, revistas, libros ilustrados, biografías y cuentos.

De dos ciclos anteriores a la fecha, los estudiantes presentan muchas dificultades en la lectura; algunos de ellos todavía deletrean y otros tienen dificultad para entender lo que están leyendo; en general, existe muy poco interés por la lectura.

En el caso de la escritura, los estudiantes están acostumbrados a redactar solo para cumplir, pensando que nadie los va a leer o cuestionar sobre su texto. En este caso, el uso de las técnicas Freinet son muy oportunas, porque les permite darse cuenta de la importancia de las palabras; por supuesto, que tienen muchos errores, pero la idea es equivocarse para mejorar. Trato también de hacer un acompañamiento en la lectura; esto lleva más tiempo y requiere diseñar estrategias que combinen la lectura con el desarrollo del tema. Tengo más de cien alumnos, lo cual dificulta tener una docencia personalizada, pero les hago comentarios generales esperando que les ayude a muchos a la vez.

Mucho del material empleado con los estudiantes es mío, como las revistas, folletos, libros, adquiridos en ferias del libro, museos o recomendaciones de otros compañeros. Los libros de biblioteca de aula son muy buenos materiales y pueden servir de mucho si se les sabe utilizar. Por ejemplo, cuando empezaron a llegar los acervos para las bibliotecas escolares, la subdirectora que se encontraba en ese momento nos invitó a formar un círculo de lectura a fin de conocer el acervo bibliográfico que estaba llegando a la escuela, con la intención de promocionarlo con nuestros estudiantes y compañeros. En ese momento contábamos con salones fijos y se tenían los libros a la vista de los estudiantes, realizando préstamo a domicilio e invitando a los mismos estudiantes a compartir su experiencia de lectura con sus compañeros. Fue una grata experiencia, por la convivencia generada con los compañeros y estudiantes, pero sobre todo por la

cantidad de estudiantes que leyeron por gusto y no por obligación. Impulsó a varios de nosotros a escribir sobre nuestras experiencias de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo con nuestros estudiantes. Desafortunadamente, en muchas escuelas no existe una organización que permita tener a mano los materiales.

Considero, por otro lado, que una de nuestras más grandes debilidades es que la literacidad de mis colegas profesores no es su fuerte. Para ejemplificar esta situación, comparto dos anécdotas que dan cuenta de ello:

- En una reunión de consejo técnico muchos profesores estábamos inconformes por la forma de conducirse del director en algunas situaciones que se habían dado en la escuela. En la reunión se le expusieron al director, sin obtener la respuesta esperada. Posteriormente, vino una discusión para elaborar por escrito las inconformidades y hacerlas llegar a la autoridad superior. En esa reunión, las profesoras de la asignatura de español se habían retirado a un curso y, a pesar del enojo generado por la respuesta del director, ninguno de nosotros quiso realizar el escrito, argumentando que esa redacción debían hacerla las profesoras de español.
- Para no perder la costumbre, en otra junta de Consejo Técnico, la supervisora fue la encargada de llevar a cabo la sesión debido a que no teníamos director. Para ello, hizo una presentación en PowerPoint; al cabo de unas cuantas diapositivas, pidió el apoyo para seguir con la lectura y muchos compañeros empezaron con un listado de pretextos para no leer.

Entrevista 2. Ana

Los principales retos como maestra de lengua y redacción son interesar a los alumnos en la lectura y en el conocimiento en general y conectar con gente mucho más joven que yo.

Las más grandes necesidades académicas de mis alumnos son comprensión lectora, pensamiento crítico, expresión oral y escrita. De otros tipos: atención, afecto. Lo bueno es que cuento en la escuela pública con estudiantes creativos y dispuestos, buenos textos (aunque ni siquiera tienen biblioteca ni internet) y en la privada con estudiantes ñoños [sic] y responsables, internet para videos como los TED (cuando funciona), un foro padre (teatro), biblioteca. La cantidad de lectura varía, pero, en general, en la escuela privada leen cuatro libros en un año escolar, en mi clase. Y por lo menos uno más en sus otras clases. Hay algunos lectores ávidos, que hicieron el hábito desde más chicos. Por ejemplo, en el tema de hermenéutica leen como seis cuentos y cuatro o cinco poemas, tal vez una obra de teatro; en teatro leen por lo menos dos obras; en ética leemos uno y en las otras, algunos artículos. Algunos empiezan sin comprender nada, pero como el enfoque de la materia es justo eso, la mayoría termina siendo capaz de comprender ironías, hacer inferencias, captar simbolismos. En la escuela de diseño, solo sé que leen entre ocho y diez artículos sobre diseño al semestre, en distintas materias. Depende de la optativa que elijan, algunos leen más. Ahí hay muchos grados distintos de comprensión lectora entre los alumnos, pero como hay un proceso de selección riguroso, en general, son chicos listos, que saben leer bien aunque no se interesen por la ficción, por ejemplo.

Leemos todo el tiempo, pero, en general, leo justamente con ellos. No lo dejo de tarea.

Sobre escritura, en la escuela privada escriben unos seis textos al año escolar en clase de Lectura y su calidad varía mucho en tanto a redacción, el idioma y su profundidad o creatividad.

En la de diseño los leo poco. En general, buscan la seguridad del lenguaje académico (un poco falsamente rimbombante y repetitivo) porque algunos profes se lo exigen así.

Cuando di la materia Argumentación en la maestría, los textos finales que lograban escribir eran muy buenos.

En la escuela privada los alumnos tienen posibilidad de comprar muchos libros, pero no sé si haya interés, en todos los casos. En la escuela de educación superior, en muchos casos, es un reto económico que puedan conseguir libros y además no dominan otro idioma para leer textos extranjeros; pero casi todos son muy hábiles en el manejo de la tecnología digital y encuentra cosas increíbles en la red.

Considero que las prácticas de lectura y escritura deberían de ser una de sus competencias principales, porque les hace acercarse a las otras materias, desde un lugar de mayor confianza y claridad, pero no depende de mí y no creo que tampoco de los otros profes de educación superior, sino de sus estudios previos y las materias optativas que decidan cursar. Creo que las diferencias en el nivel de competencia en comprensión escrita entre mis alumnos se deben a sus experiencias previas con la lectura en la educación básica y su cultura familiar lectora.

Entrevista 3. Aurora

Esta maestra de maestras, por iniciativa propia, desarrolló la materia de literatura infantil y montó una biblioteca infantil dentro de la Escuela Normal, a la que nombró “El cuaderno de Pancha” (como el libro), necesaria para impartir la clase. A continuación, presentamos lo que opina sobre la cultura escrita y la literacidad crítica:

Con el grupo de la sala de literatura participamos en eventos de lectura del municipio en las ferias y eventos de fechas especiales. Yo los pongo a organizarlas y les hago ver que si ellos no se entusiasman con la lectura, no podrán entusiasmar a los demás. Esto lo utilizo de gancho y estos maestros en ciernes, todavía con muchos ideales, se ponen a estudiar y leer con tal de poder compartir con los otros sus conocimientos.

En cuanto a las bibliotecas, la general tiene un acervo suficiente, pero está mal clasificado, es difícil encontrar los libros y muchos no los regresan. Muy pocos alumnos acuden a buscar libros. Los que van lo hacen porque hay internet gratis. Esa biblioteca es muy pobre. Y está, por supuesto, la sala de literatura infantil y juvenil “El cuaderno de Pancha”. Está muy bonita, tiene un amplio acervo especializado y está bien acondicionada, pero no tiene un buen sistema de préstamo, por lo que muchos libros se están perdiendo. No hay bibliotecaria que pueda llevar un control bien administrado. Creo que si no hay alguien en estos espacios que oriente, los materiales no surten efecto solos.

Por su parte, lo que puedo decir de mis colegas profesores es que la mayoría son comprometidos con su trabajo, pero muy pocos son propositivos, creadores, con iniciativa, investigadores, preocupados verdaderamente por sus alumnos.

Análisis de las entrevistas

En las entrevistas observamos diversas ideas y acciones pedagógicas interesantes, algunas plausibles y algunas coartadas por el contexto y las circunstancias generales. Por razones de espacio, nos enfocaremos en cuatro puntos relevantes sobre la literacidad crítica que están presentes en el trabajo de estas maestras:

- Es necesario tener un acercamiento personal con los alumnos para lograrlo. El exceso de alumnado sobrepasa las capacidades de cualquier maestro para ser empático y encontrar soluciones adecuadas para cada caso.
- Existen técnicas que se pueden utilizar para desarrollar la literacidad crítica; no es necesario “inventarlo” todo; ejemplo: las técnicas Freinet.

- El trabajo que trasciende a las aulas es siempre un buen aliciente para que exista un compromiso personal y significativo con el aprendizaje. Es lo que se puede observar en el trabajo de Aurora, quien diseña a partir de lo que los alumnos pueden aportar a su comunidad, y no deja su currículum aislado y en una burbuja escolar.
- Los alumnos traen conocimientos previos externos que les permiten hacer conexiones, o no. Es necesario tomar en cuenta el contexto donde viven los alumnos para subsanar las carencias y aprovechar las experiencias con las que llegan al aula; nunca obviarlas ni hacer caso omiso de ellas.

También advertimos dos grandes limitaciones que se repiten en todos los casos:

- La falta de interés de “los otros docentes” por la literacidad de sus alumnos. Esto debilita la posibilidad de trabajar las experiencias de literacidad desde muchos ángulos y momentos. Pareciera que la literacidad crítica es “asunto del maestro de lengua”.
- La falta de recursos accesibles para todos siempre. Incluso, la maestra Ana hace mención que los recursos digitales pueden llegar a fallar incluso en la escuela privada.

BUENAS PRÁCTICAS: CASOS MODELO DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

A partir de leer y analizar las entrevistas, decidimos presentar cinco ejemplos de maestros que han trabajado con la literacidad crítica como el enfoque que sustenta su trabajo. Ellos no han empleado grandes presupuestos ni transformaciones de los planes y programas y, sin embargo, han creado ambientes de literacidad crítica en los que los alumnos logran conocerse, asumirse, construirse y plantarse frente al mundo con una postura firme y definida, en aras de transformarlo y mejorarlo. Sus ex alumnos han demostrado poseer competencias que otros estudiantes no tienen. Al evidenciar estas experiencias favorables, pretendemos mostrar cómo el uso de una literacidad crítica en el aula puede hacer una diferencia en los resultados académicos globales de los estudiantes.

Mi lugar en el universo

Armando trabaja con alumnos de primer semestre de licenciatura y de bachillerato. La estrategia que nos compartió fue la de inicio de cursos, cuya finalidad es convencer a los alumnos que el estudio impacta no solo en el conocimiento, sino en su propia identidad. El trabajo consiste en hacerlos conscientes de que su universo incluye más allá de su hogar y su pequeña escuela. Su tarea como universitarios es darse cuenta de que lo que hay que conocer es mucho más amplio que lo que está a cinco metros de distancia, y que tienen la posibilidad y hasta la responsabilidad de explorarlo en su totalidad.

Una de sus dinámicas consiste en poner una línea del tiempo en el pizarrón y explicar que si la existencia del universo fuera de un año, la del *Homo sapiens* solo abarcaría los últimos cinco minutos del último día. Luego, les hace ver que nuestra

dimensión es también muy relativa: ¿somos grandes, somos minúsculos? La respuesta depende de si uno se compara con los microuniversos que existen dentro de una simple célula o con los megauniversos que hay fuera de este en el que vivimos. Se apoya en videos de Carl Sagan y Neil de Grasse Tyson (2019) sobre la historia de la modernidad.

Sentirse parte de un sistema, un engrane que embona perfectamente en este mecanismo, da sentido a la vida y lo ubica a uno al otorgar una sensación de pertenencia. Cuando una persona se da cuenta de que su vida es parte de un continuo histórico y que sus acciones repercuten en el desarrollo global del mundo, el valor personal se eleva y se dignifica.

Las razones para tomarse el tiempo y concienciar a los estudiantes sobre su sentido histórico dentro de una clase de literacidad, o de cultura, o de otra materia, son las siguientes:

Para introducir a los alumnos en la literacidad académica, se deben socializar las prácticas discursivas, que implican tres aspectos centrales:

- La escritura académica, que es el medio fundamental para construir y crear conocimiento.
- Los comportamientos letrados, que se resumen en desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.
- Pensamiento crítico, que consiste en desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, plantear preguntas vitales, identificar y resolver problemas, utilizar y criticar fuentes, elaborar ideas y argumentos y comunicar esas ideas de forma clara y efectiva (Hernández, 2016, p. 19).

Este ejercicio introductorio plantea preguntas vitales; la primera de ella es: ¿quién soy? El recorrido por las aulas deberá ayudar a responder a esta pregunta, y darle sentido a todo lo que se estudia, pues no solo se estudiará para memorizar información, sino para darle sentido y significado al trabajo que realizamos, a lo que estudiamos y, finalmente, a lo que le da sentido a nuestra vida.

El profesor afirma:

En otras palabras, se modifica tu conciencia de quién eres pues conocer tu sitio en la historia imprime una dimensión mucho más amplia de la que se tenía antes de ubicarse dentro del todo infinito del que formamos parte.

En cuanto a las “armas secretas” con las que contamos los profesores, considero que para lograr que un estudiante se interese por un tema del cual nunca había escuchado y no consideraba importante ni apelativo, es necesario utilizar material actualizado y divertido. Las buenas clases no tienen por qué utilizar material hecho sin chiste ni gracias, con voces en off desanimadas, haciendo sentir que el tema es en sí mismo un suplicio. Existen formatos bien entretenidos, que se ajustan más a los memes o tik toks a los que ellos están acostumbrados. Yo utilizo formatos distintos a los tradicionales para enseñar y para que escriban. También creo que es importante mantener una postura optimista con respecto a lo que se enseña, y siempre mostrar el lado amable o positivo, incluso cuando se hable de momentos desagradables de la historia, por ejemplo.

Considero además que la creatividad es un elemento que no debe de faltar en una clase en donde se toca el tema de conciencia crítica. El maestro debe de intentar ser siempre innovador, pero tampoco tiene que olvidar que los alumnos tienen una gran imaginación, y sería muy benéfico para todos que en lugar de exigir formatos cuadrados e inamovibles, les permitiera jugar y expresarse a su manera.

Con estas actividades e ideas (y así lo verbaliza), este profesor muestra que su trabajo tiene como objetivo transformar a la persona, y no transmitirle el contenido del programa.

Gustav Klimt en la biblioteca

La segunda educadora, Elena, trabaja al servicio de los otros profesores de la escuela. Es bibliotecaria en una escuela incorporada al Programa de Bachillerato Internacional, una acreditación a nivel mundial que pretende estandarizar el perfil de egreso de todos los alumnos que finalizan la educación media superior. Este programa tiene el pensamiento crítico como una de sus banderas. Por tanto, la escuela –que también incluye grupos desde preescolar hasta bachillerato– se basa en la certeza de que el trabajo de investigación y, por lo tanto, de creación de conocimiento, parte de la biblioteca. Considera que esta no es tanto un centro de almacenamiento como de producción. Por ello, la encargada de la biblioteca es un personaje central dentro del sistema escolar, al apoyar a cualquier maestro, estudiante, padre de familia o administrativo que lo requiera.

Esta coordinadora del centro de información (como se le conoce a la biblioteca), además de responder a las necesidades de cada profesor, también desarrolla proyectos independientes que apoyan el pensamiento crítico, porque tiene muy claro que esa es su función: desarrollar la literacidad crítica, que va de la mano del pensamiento crítico.

El trabajo que nos presentó tiene que ver con una exposición de arte. Este proyecto ha ido creciendo a lo largo de año y medio, y ha dado siempre cada vez más. Comenzó con el pretexto de festejar el centésimo aniversario luctuoso de Gustav Klimt. Ella inició *plotteando* las diez obras más importantes del autor y poniendo alrededor suyo todos los libros de la biblioteca que tuvieran que ver con él, desde información biográfica hasta la situación histórica que vivía. También incluyó libros de arte sobre las técnicas utilizadas por el artista. Cuando envió la invitación a casa para que los padres fueran a ver la exposición, uno de los padres de familia le habló para decirle que él era cirujano plástico, pero pintor por vocación, y que había reproducido un cuadro de Klimt y lo quería prestar para la exposición. Fue muy interesante, porque les contó que, como él era cirujano, quiso mejorar la cara de la muchacha en el cuadro ¡porque la original presentaba prognatismo!

Cuando la exhibición fue abierta al público, cada salón tuvo su tiempo para visitarla y, en uno de esos recorridos, una niña comentó que no le gustaba porque a ella el dorado la hacía sentir incómoda. La bibliotecaria retomó el comentario y se le ocurrió iniciar otra ronda de visitas haciendo que la gente se centrara en el color. Recordó que en un museo que había visitado había unas urnas transparentes y unas fichas de colores junto a cada cuadro. Cada color representaba una emoción (rabia, ternura, miedo, tristeza, alegría). A los visitantes se les pidió tomar una ficha del color que representara su sentimiento y ponerla en la urna. Así, se podía reconocer de

un vistazo a la urna cuál era la emoción que causaba el cuadro con mayor frecuencia, pues, evidentemente, el sentimiento no era cien por ciento igual.

La bibliotecaria, junto con la maestra de quinto de primaria, han continuado trabajando las emociones a través del arte; se han apoyado en sus experiencias personales y las han compartido, pues la bibliotecaria dice que ella nunca ha estado frente a grupo y que las propuestas didácticas de la maestra le han sido muy útiles para aterrizar sus ideas.

Actualmente, están experimentando con la música y las texturas para ver cómo se relacionan. La bibliotecaria comenta que “a partir del chispazo de Klimt han logrado hacer un trabajo socioemocional muy amplio, llegando hoy en día a trabajar con la toma de decisiones”. Al preguntarle sobre las claves para desarrollar la literacidad crítica, contestó lo siguiente:

En primer lugar, el docente tiene que tener la intención de hacerlo, ver más allá del contenido que va a compartir y tener siempre en mente que no va a ser su trabajo el que destaque, sino el de los alumnos. En primer lugar, habrá que buscar las oportunidades de conectar el tema en cuestión con el contexto del momento para darle su lugar dentro de la vida presente de los estudiantes y de esta manera conectarlo naturalmente con él y su desarrollo, con él y su entorno. Después, habrá que buscar el detonador con el cual los alumnos inicien su indagación o su serie de preguntas e hipótesis que desean contestar. A continuación, el papel que juego es el de mediadora entre la información y el estudiante, le doy acceso y le acerco los materiales que les pueden ser útiles, ya sean libros o revistas, mapas, películas, videos, exposiciones presenciales o virtuales, lo que necesite.

El siguiente paso es socializar los conocimientos, compartir las dudas, los avances, para poder retroalimentarse con los comentarios de los demás. Esto lo hace principalmente a través de paneles, debates, pláticas con invitados expertos o testigos que platiquen su testimonio. Solo hasta ese momento siente que están preparados para escribir un reporte de lo aprendido, que puede tener cualquier modalidad, porque no solo lo presentan en textos, sino en carteles, videos o hasta memes, o en el montaje de una exposición, como fue el caso con el tema del arte contemporáneo.

Elena se expresa de su trabajo así: “Yo creo que siguiendo estos pasos estoy contribuyendo a la construcción de su literacidad crítica”.

Sentipensarnos

Esta colega es una promotora de lectura *free-lance* que trabaja sobre todo en espacios no escolarizados con públicos diversos. La experiencia que nos compartió la realizó para una organización no gubernamental internacional cuya finalidad es fomentar la lectura. La llevó a cabo con maestros de lengua con muchos años de experiencia y que se enfocan en enseñar a redactar, a no cometer faltas de ortografía y de puntuación. Comenta que es un reto muy distinto al de su trabajo con promotores de lectura que buscan utilizar los libros de cuentos para hacer pasar un buen rato a los niños. “Los dos carecen de sentido crítico, pero desde extremos opuestos. Unos leen para ‘enseñar el tema’ y los otros ‘para recrear’”.

En sus talleres, ella intenta demostrar que la literatura puede elevar los niveles de análisis y conciencia de los lectores, y así formar grupos solidarios que sepan hacer comunidad y vivir en paz. En otras palabras, para ella el trabajo con la literatura significa

tener un alto grado de competencia en la literacidad crítica, que se convierte, a su vez, en un alto sentido de agencia. Su filosofía se basa en retomar las formas tradicionales de leer, pero no asumirlas de manera automática, sino evaluarlas y continuar con aquellas que aportan a la colectividad hoy, y transformar las partes que han sido rebasadas por las circunstancias actuales y mejorarlas con las nuevas ofertas. Esto lo señala hablando tanto de los contenidos de clase como de los textos literarios, así como de las metodologías de lectura: “Lo importante cuando se habla de literacidad crítica no es tanto preservar, sino evolucionar para significar”.

Lejos se quedan las clases obtusas y sinsentido de listas de palabras de ortografía incomprensibles y fuera de contexto; también el estudio de los clásicos por el mero hecho de ser clásicos, y las preguntas con respuesta única. Ella propone aprender palabras en contexto, que sean necesarias para entender una situación dada, leer cualquier texto, iniciando con textos de calidad, pero de cualquier época y formato (¡incluyendo cómics, por ejemplo!), y después incluso revisando otros textos no tan bien elaborados a fin de contrastar y valorar las deficiencias en unos y los aciertos en otros. Finalmente, propone siempre “colocarnos como sujetos frente a un texto y conversar con él, escuchar lo que nos dice, hacerlo resonar en nuestro interior y contestar”.

Esta lectora apoya la idea de que no hay que pensar, sino senti-pensar, porque solo lo que “nos toca” se quedará con nosotros y, en el mismo sentido, está de acuerdo con darle el mismo valor heurístico al arte que a las ciencias (para aprender más al respecto, consultar los trabajos de Nussbaum, 2008). Considera que la identificación con los personajes ficticios de un texto son un elemento que favorece mucho el compenetrarse con los temas que se tratan. Para ella, cualquier texto o “tema” que se vaya a compartir tiene que ser primero parte del repertorio personal del maestro; no se puede enseñar lo que no se ama. Nos compartió un texto que a ella le ha abierto su comprensión acerca de lo que es la lectura y la escritura como experiencia:

Lo importante desde el punto de vista de la experiencia es cómo la lectura puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante es que la lectura me ayude a transformar mis propias palabras, mi propio lenguaje, que me ayude a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras. Lo importante no es lo que pueda pensar sobre el libro, sino el modo como en relación con los pensamientos que leo puedo transformar mis propios pensamientos, así como mis sentimientos (Larrosa, 2003, p. 90).

La actividad que compartió fue trabajada con un libro llamado *La gran pregunta*, de Wolf Elbruch (2005), que es interactivo, lo cual quiere decir que requiere un lector activo y pensante. Cada página presenta un personaje distinto, como un soldado, una piedra, un pato, un ama de casa, que deben contestar a la pregunta “¿tú, para qué estás aquí?”. Cada uno responde según su esencia: “Estoy aquí para durar, para obedecer, para crecer, etc.”. La última página está en blanco para que sea el lector quien la complete con su respuesta. Lo que la mediadora en cuestión propone es que después de leer este libro, se contesten los siguientes aspectos:

- Estoy aquí (en el mundo) para...
- ¿Cómo se conecta esa respuesta con lo que es importante para mí?
- Con mis principios.

- Con mis sueños y esperanzas.
- Con mis herencias.
- ¿Cómo se teje esto que es importante para mí con lo que quiero para mí; lo que quiero para las otras, los otros...; lo que quiero para el mundo?

Este tipo de reflexiones que dislocan al lector y lo posicionan en un lugar distinto es lo que esta promotora busca con su trabajo con la literacidad.

Escribir desde nuestros corazones ancestrales

Este trabajo fue realizado en una escuela Montessori en la ciudad de Cuautla, Morelos, dentro de una clase adicional bautizada como “literatura”. Trabajan en ella la bibliotecaria de la escuela y una promotora de lectura que laboró muchos años dentro del programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura. Su tiempo es limitado, solo una hora a la semana con cada grupo. Trabajan un tema nada más durante un año, con todos los grupos de la escuela, desde preescolar hasta preparatoria. En este ciclo escolar se aprovechó que 2019 fue declarado como el año de las lenguas indígenas para trabajar con ellas. Su proyecto se llamó “El año en que leímos literatura indígena, conocimos la cosmovisión de los pueblos originarios y escribimos desde nuestros corazones ancestrales”. Así lo describe la promotora:

Iniciamos trabajando con las lenguas indígenas, pero una cosa llevó a otra y terminamos indagando profundamente sobre los mitos originarios, lo cual, a su vez, nos llevó a hablar sobre su propio origen (el de los alumnos). No todos estaban entusiasmados al principio, pero como es un proyecto continuo, hubo oportunidad de relacionarlo con muchos otros temas, como el cosmos, la ecología, las plantas y las tradiciones herbolarias de la comunidad, etc. No nos aferramos al programa oficial, y eso es bueno porque nos da oportunidad de “recalcular” según los intereses de los chicos, como vayamos sintiendo la vibra y hacia dónde están inclinándose más. Si ellos se clavan con un tema, nosotros proponemos caminos para explorar por ahí, así que aunque mi compañera y yo desarrollamos el temario, nos guiamos mucho por lo que vemos que los niños disfrutan y necesitan.

Al principio no se evaluaba, pero cuando las directoras vieron que nuestra clase se vinculaba con casi todas las materias y que se generaban problemas cognitivos que concatenaban lo que se veía aisladamente en otras materias, decidieron apoyar la iniciativa dándole un valor en la boleta. Nuestra clase se trata de trabajar con el lenguaje, y de ahí que trate, por obvias conexiones, con el desarrollo del pensamiento, porque hablar y pensar son (o deberían ser) acciones íntimamente relacionadas.

Creo que el éxito está en conectar temas, y sobre todo en no estar saltando de un tema a otro, y solo analizarlo de manera superficial. En realidad, vemos un tema todo el año –aparentemente– pero desde muy variadas perspectivas, lo cual les da oportunidad a los alumnos de tomar una postura personal muy bien argumentada al final del ciclo escolar.

Nuestra esperanza es que se lleven un buen recuerdo de estas experiencias de investigación para que en un futuro también sepan hacer lo mismo con cualquier tema que decidan investigar.

Considero que el rol que juega el docente es crucial, porque aunque damos libertad de acción, tenemos que señalar el rumbo, hacer las preguntas adecuadas para seguir creciendo y avanzando. Si el docente no tiene un objetivo claro, no va a saber conducir adecuadamente. Es mucho trabajo, lo reconozco, pero vale la pena cuando observas las caras de sorpresa cuando los alumnos comprenden o hacen conexiones, cuando tienen

epifanías. Nosotras, por nuestra cuenta, también las tenemos, porque aunque sabemos a dónde queremos llegar, el camino siempre es luminoso, gracias a las preguntas y las miradas de nuestros alumnos.

¿Libertad de cátedra?

La maestra Rosalía compartió una experiencia en la que compara dos instituciones de educación media superior distintas, ambas particulares, en las cuales estaba trabajando a la par; tenía a su cargo la materia de Metodología de la investigación, con distintos nombres. Las dos instituciones se autodenominan constructivistas y están basadas en las competencias para la vida.

Durante la cuarentena, cuando nadie sabía muy bien cómo reaccionar, fue aprendiendo en el camino. Su intención era repetir el mismo programa en ambas instituciones para no tener doble carga de trabajo. No pudo hacerlo. En una de las dos instituciones, la dirección vertical impidió que ella fuera modificando su práctica conforme a las necesidades de sus alumnos. Le comentaron: “Las metas están establecidas desde hace ya varios años y más en este momento, no es posible improvisar”.

En ambas instituciones le dieron cursos para trabajar a distancia. En una le recomendaron que tomara las herramientas con las que se sintiera más cómoda y, en la otra, la clase de capacitación para docentes fue una instrucción con los pasos totalmente establecidos, en los cuales la instructora repitió una veintena de veces “así es el proceso de manera indiscutible”. Los maestros intentaban hacerle ver que algunas fórmulas no aplicaban para su materia y ella solo contestaba que, si no se veían reflejados estos puntos en la planeación, la clase se tomaría como no impartida y, por tanto, no la pagarían. Ese curso la hizo sentir humillada, silenciada y desmotivada. Todo al mismo tiempo. Además, se dio cuenta de que su propósito personal, que no institucional, de desarrollar la literacidad crítica fracasaría, pues no podría responder a las dudas auténticas de sus alumnos ni enriquecer su clase con sus conocimientos y experiencias personales.

En la segunda institución les dieron la misma capacitación para dar las clases a distancia. Ahí la propuesta fue que tomaran las clases virtuales para conocer los recursos que tenían a su disposición y que aplicaran las que consideraran útiles para sus alumnos. La instructora inició con el siguiente discurso:

Les daremos estas herramientas, pero recuerden siempre que la didáctica mata a la tecnología. Esto que les vamos a dar son solo herramientas, pero lo que hará que su clase valga la pena o no es el “coco” que le van a poner a sus clases para que sus alumnos aprendan y se involucren en el proceso. Eso no cambia nunca, independiente de si la modalidad es virtual o presencial.

Los resultados fueron altamente contrastantes. En la escuela de prácticas transmisoras y verticales, los productos finales fueron escuetos, un “copia y pega” de trabajos obtenidos en internet, y la evaluación general del curso fue que, “como siempre”, estas clases son de relleno con muy poca aplicación en la vida real.

Los productos finales de la escuela con apertura y flexibilidad fueron diversos, personalizados y adecuados a las posibilidades de accesibilidad y recursos de cada alumno. Los comentarios finales de los alumnos giraron en torno a que el cambio a

clases virtuales culminó en un aprendizaje no solo de los métodos de investigación, sino también del uso de tecnologías y de formas diversas de convivir y comunicarse a pesar del distanciamiento social.

ANÁLISIS DE LOS CASOS

En los casos podemos encontrar reflejados varios aspectos a los que alude la literacidad crítica:

- Los maestros crecen y se desarrollan a partir de su práctica docente. La más contundente en este sentido es Clara, quien afirma: “Es mucho trabajo, lo reconozco, pero vale la pena cuando observas las caras de sorpresa cuando los alumnos comprenden o hacen conexiones, cuando tienen epifanías. Nosotras, por nuestra cuenta, también las tenemos, porque, aunque sabemos a dónde queremos llegar, el camino siempre es luminoso, gracias a las preguntas y las miradas de nuestros alumnos”.
- Edith lo lleva al extremo de exigir al maestro que ame lo que enseñe.
- Se lee el mundo de manera crítica. El ejemplo del profesor Armando, cuando hace reflexionar a sus alumnos sobre su lugar en el universo, cuando les hace ver que todo es relativo, que pueden ser tan pequeños o insignificantes respecto al todo, pero que, al mismo tiempo, sus acciones pueden significar un gran cambio en la vida de las personas que les rodean, y que más vale pensar en las decisiones propias porque pueden ser generadoras de cambios importantes.
- Se identifican, analizan y critican las ideologías que hay detrás de las prácticas y los contenidos didácticos. Otra vez, Armando expresa casi de manera literal las palabras de Cassany, “leer detrás de las líneas”, y de modo más sutil lo refieren Elena, cuando habla de la valoración de las obras de arte, y Edith, cuando analiza los poemas con los que trabaja.
- Los alumnos se transforman a sí mismos y se asumen como sujetos históricos. Clara narra cómo los alumnos se van conectando con las lenguas indígenas, y pasan de estudiar el tema como algo distante a encontrarse inmersos en él, pues descubren que sus raíces, sus tradiciones y hasta su nombre provienen de ellas, y que, sin saberlo, han conformado desde siempre su identidad.
- Se participa en el mundo para su construcción y transformación. Armando lo puntualiza en forma específica; Edith lo incluye como parte de sus reflexiones en la actividad de lectura; y Clara lo utiliza como el centro de todo su proyecto.
- Cuando existe una comunidad para llevar a cabo un trabajo de literacidad crítica, el trabajo rinde frutos. Esto lo podemos ver reflejado en las palabras de Clara, de Elena y de Rosalía; gracias a que su trabajo es compartido con los colegas y alumnos de manera colegiada, sus proyectos han sido exitosos.

CONCLUSIONES

Los casos estudiados llevan a afirmar que es posible desarrollar la literacidad crítica en ramas disciplinares distintas a la enseñanza de la lengua, por las razones expuestas. Al conocer las experiencias presentadas y los buenos resultados de estos alumnos en su desempeño posterior como alumnos universitarios, sostenemos que la literacidad crítica es un enfoque que eleva en gran medida las posibilidades de crecimiento personal, académico y laboral de los alumnos, pues sus ventajas se pueden observar en el desarrollo de:

- Una identidad asumida y consciente.
- El ámbito académico de los alumnos y, por lo tanto, en el nivel académico de la institución que lo imparte.
- La sociedad que está conformada por personas letradas críticamente que construyen su destino de manera colectiva y corresponsable.

Para lograr que la literacidad crítica se establezca como un enfoque educativo de manera global, habrá que asumir las siguientes premisas:

El alumno tiene que estar al centro de su proceso de aprendizaje

Cada persona tiene que llevar a cabo el arduo trabajo de pensar. El alumno al que se aspira cuando se trabaja con literacidad crítica es uno que indague, conecte y mantenga un estado de duda permanente. Solo así sus conocimientos serán realmente suyos. Es necesario compartir los procesos educativos con los alumnos, aunque se sacrifique un poco el resultado (Hernández, 2016).

La escuela funciona como un laboratorio experimental

En realidad, no podemos –ni debemos– esperar que los alumnos que egresan de un bachillerato dominen ninguna de las disciplinas que estudiaron, pues apenas se introdujeron en ellas. Es importante que adquieran un bagaje cultural básico, pero lo que en verdad les va a ayudar tanto en estudios posteriores como en su propia vida es el desarrollo de su proceso cognitivo. Si los docentes desean que sus alumnos lleguen a ser miembros activos de su comunidad académica, que aporten además de ser consumidores, tienen que compartir el proceso y trabajar su metacognición, aparte de su compromiso. David Perkins lo resume en la siguiente idea: “En este mundo complejo, las mejores mentes piensan *sobre* y *con* lo que saben, y seguramente serán capaces de darle sentido y están mejor preparadas para compartir nuevas ideas significativas en la conversación global” (Perkins, citado en Church *et al.*, 2011, p. 15, cursivas nuestras). En este sentido, el papel del profesor es de mediador y desarrollador de perspectivas (Bachillerato Internacional, s.f., p. 3).

El trabajo educativo es una labor colegiada

Para empezar, hay que descartar la idea de que la literacidad crítica es cuestión del encargado de la clase de lengua. Se entiende que ser crítico implica una actitud general hacia el conocimiento y el aprendizaje; no está circunscrito a una materia.

En este sentido, se necesita un ambiente considerable de libertad en el que todos los maestros puedan expresarse, crear y criticar e invitar a sus alumnos a hacerlo. Es un asunto nodal que los maestros tengan ellos mismos un alto nivel de pensamiento y literacidad crítica, porque nadie puede dar lo que no tiene. Pongamos un ejemplo de una propuesta en la cual la literacidad crítica es central: el sistema educativo de Finlandia, que propone lo siguiente:

Una vez que los maestros han sido contratados y están en las aulas, tienen gran responsabilidad. Con un capital humano de tan alta calidad, la gestión escolar se puede realizar de manera diferente. El país no cuenta con inspectores o supervisores de aula. En su lugar, los directores actúan como líderes pedagógicos y, en vez de controlar a los maestros, confían en ellos como profesionales con autonomía y responsables del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se alienta a los maestros a trabajar en estrecha colaboración con sus colegas, asesorándose y aconsejándose constantemente entre ellos. Si bien los maestros finlandeses deben seguir el plan de estudios nacional (que se centra en el estudiante y proporciona el marco general y los objetivos de aprendizaje), tienen autonomía para implementarlo (Saavedra, Alasuutari y Gutiérrez, 2019, p. 1).

En otras palabras, las estructuras verticales no combinan con la literacidad crítica, pues en ellas se proporcionan líneas claras de autoridad y una cadena rígida de control que, aunque puede conducir a una alta eficiencia de operación a partir de una supervisión cercana, debilita el sentido de pertenencia de los subordinados, quienes nunca asumirán el proyecto como suyo; mucho menos implicarán a su persona en él. Hay un desequilibrio cuando se actúa de un modo (prescriptivamente) y se exige lo contrario (creatividad y decisión libre).

Para que todos los miembros de una comunidad practiquen una literacidad crítica, es necesario que existan foros y que su voz sea escuchada por los de arriba, los de junto y los de debajo de ellos, tal como lo proponen el Unicef, muchas escuelas que trabajan metodologías activas (caso de Clara) y también el Bachillerato Internacional, de cuyo trabajo ya hemos analizado un ejemplo.

El docente tiene que estar convencido de las bondades de la literacidad crítica y no imponérsele

La literacidad crítica, como casi toda actividad humana, no se lleva a cabo por decreto ni por imposición. No es cuestión de nombrarla para que inicie una nueva forma de enseñar (ver caso de Rosalía). Aurora y Susana comentaron cómo los maestros son educados para obedecer las órdenes que vienen “de arriba”, y para reproducir los planes y programas tal como a ellos les llegan. El que logra esas metas se le reconoce como buen maestro, por eso es tan difícil que se atrevan a innovar, a modificar los planes para adecuarlos a su realidad. Esto va en contra de lo que plantea el enfoque, y los maestros tienen que contar con la capacitación necesaria, así como con el respaldo de su institución para darse la oportunidad de soltar las riendas y compartir la capacidad de decisión y rumbo entre sus alumnos. Si al maestro no se le da el espacio para tomar sus decisiones, cometer sus propios ensayos y errores, él tampoco será capaz de enseñar de esa manera. Maestros controlados tenderán a ser maestros controladores. Maestros proactivos, sin duda, podrán tener más fácilmente alumnos activos y críticos. Justo como se ve en el caso de Rosalía.

Se tiene que estar dispuesto a trabajar en la incertidumbre y la flexibilidad

Hay que estar dispuesto a recibir resultados distintos; no estandarizados. La literacidad crítica se distancia de lo fijo, de lo establecido. No solo en los productos que se obtienen de ella, sino desde su origen, desde la planeación que se va modificando según las circunstancias y los contextos específicos. Esto puede ser más difícil de practicar de lo que se escucha, pues, al compartir la voz y las decisiones, el plan establecido puede desviarse de lo determinado, a veces bastante. La literacidad crítica no es inocente, y puede ser hasta peligrosa, y esto puede hacer que los maestros se sientan temerosos de soltar, alejarse del programa, decidirse a improvisar o a modificar según vayan ocurriendo las cosas. También puede causar estrés permitir que los alumnos elaboren sus propias preguntas, porque puede ser que no contemos con las respuestas, y lo peor, ¿qué tal si se atreven alguna vez a desafiar lo que nosotros los docentes afirmamos?

PARA CERRAR

Lo anterior nos lleva a concluir que la literacidad nos hace seres más responsables o, por lo menos, nos quita de las manos la excusa de la ignorancia. La literacidad crítica nos hace comprometernos con nuestro destino y, en consecuencia, con todos aquellos sobre los que tenemos influencia, pues la literacidad crítica tiene un fin eminentemente social.

Así, concluimos que la literacidad crítica ayuda a incrementar las posibilidades de éxito del alumnado en cualquier contexto, pues el enfoque pretende que el sujeto sea capaz de decidir sobre su vida y el desarrollo del mundo. Por tanto, las posibilidades de que se titulen con éxito de su carrera serán mucho mayores, además de que disfrutarán y comprenderán mucho más el trayecto dentro de las aulas universitarias. Estamos a favor de hacer de la literacidad crítica una práctica cotidiana, pues es mejor tener un sentido que ninguno; es mejor ser dueño de las propias decisiones que actuar en reacción a lo que los otros imponen. Es mucho más digno ser el creador del propio destino que una marioneta de quienes lo diseñan para nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachillerato Internacional (s.f.). *El estilo de enseñanza del IB*. Recuperado de <https://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/the-ib-teaching-style/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. México: Anagrama.
- Church, M. et al. (2011). *Making thinking visible*. Nueva York: Jossey-Bass.
- De Grasse Tyson, N. (2019). *Scientific thinking and communication masterclass*. Recuperado de <https://www.masterclass.com/classes/neil-degrasse-tyson-teaches-scientific-thinking-and-communication/chapters/inspire-curiosity-in-your-audience>
- Elbruch, W. (2005). *La gran pregunta*. México: Ediciones Tecolote.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (25 edición). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM.
- Hernández, G. y Quesada, R. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Revista Didac*, núm. 75, enero-junio, pp. 40-47.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Nussbaum, M. (2008). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. EUA: Harvard University Press.
- Saavedra, J., Alasuutari, H. y Gutiérrez, M. (2019). Los maestros y la confianza, los pilares del sistema educativo de Finlandia. *Banco Mundial Blogs*. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/education/los-maestros-y-la-confianza-los-pilares-del-sistema-educativo-de-finlandia>
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- Unicef (2019). *Elementos críticos para la transmisión hacia las habilidades para la vida: desmitificando los conceptos*. Nueva Delhi.
- Vázquez, V. (2017). *Critical literacy*. Oxford Research Encyclopedias. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>

Literacidad a partir de realidades integradoras

Literacy from integrating realities

CLAUDIA ROMO SABUGAL*

El objetivo de este artículo es mostrar el proceso de construcción y descubrimiento que permitió determinar las características de un método alfabetizador capaz de asegurar un aprendizaje eficaz de la lengua escrita a partir del trabajo con realidades integradoras, mediadas por la reflexión que los docentes pueden emplear en el aula para desarrollar la literacidad. Este aprendizaje se presenta como resultado de un proceso cualitativo de investigación-acción del cual deriva una propuesta que aborda la literacidad como una alternativa para la alfabetización que permite que la experiencia de aprendizaje sea continua, dinámica, lúdica y vinculada a la realidad del niño y la niña.

Palabras clave:

literacidad, lengua escrita, mediación, procesos de aprendizaje

The purpose of this article is to show the process of construction and discovery allowing determining the characteristics of an alphabetizing method capable to assure an efficient learning of the written language from working with integrating realities, mediated by reflection which teachers can use in classrooms to develop literacy. The learning of the written language through integrating realities is presented as a result of a research-action process from which derives a proposal that approaches literacy as an alternative to alphabetization that allows the learning experience to be continuous, dynamic, playful and linked to the child's reality.

Keywords:

literacy, written language, mediate, learning processes

Recibido: 30 de junio de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 5 de febrero de 2021 |

Publicado: 26 de marzo de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1183>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-011

* Doctora en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el CIFE. Catedrática en el Instituto La Paz, de Querétaro, en la Universidad Mondragón, México. Directora general de Desarrollo y Proyección Humana, SC, centro orientado a la capacitación de docentes, padres de familia y empresas. Líneas de investigación: desarrollo del lenguaje, lectura y escritura, metacognición. Correo electrónico: claudiaromo@live.com.mx / <https://orcid.org/0000-0002-9995-7018>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las capacidades de leer y escribir han llamado la atención de los sistemas educativos: el de México no es la excepción, incluso los resultados de la prueba Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés) para México (OCDE, 2018), aplicada a los estudiantes entre quince y dieciocho años de edad, revelan que solo el 1% de los alumnos emplean habilidades avanzadas en lectura y comprensión de textos largos. En cuanto al área de lectura (en esta prueba), México obtuvo 420 puntos, cuando el promedio en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) es de 487 puntos (PISA, 2019).

Estos datos muestran que resulta necesario fortalecer en los estudiantes ambos aprendizajes para asegurar que puedan emplearlos con eficiencia en diferentes ámbitos de su vida; sin embargo, hay que tomar en cuenta que ello se debe a diversos factores, entre los que podemos identificar el contexto familiar, las capacidades individuales, las experiencias escolares a lo largo de su trayectoria académica, las oportunidades de explorar e interactuar con diversos tipos de textos, incluso el proceso a través del cual se aprendió a leer y escribir.

Ante la necesidad de favorecer un sólido aprendizaje y un desempeño eficiente de la lengua escrita en los estudiantes, presentamos este trabajo que ofrece, inicialmente, algunas reflexiones en torno a la realidad del aprendizaje de la lengua escrita en la actualidad, los obstáculos para lograrlo y una revisión de los métodos que se emplean para tal efecto. Profundizamos en el concepto de literacidad, compartimos la metodología a la que recurrimos para el estudio, el procedimiento seguido y las conclusiones.

APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA: UNA VISIÓN ACTUAL

El favorecer un sólido aprendizaje de estas habilidades que se fortalezca y consolide a lo largo de la vida nace de la preocupación de que las nuevas generaciones valoren y empleen la lectura y la escritura como prácticas indispensables para comunicarse y aprender de manera eficiente y permanente; desarrollar la literacidad constituye una forma de asegurarlo.

Muchos estudiantes han emprendido un proceso de alfabetización bajo la conducción de un profesor que, aplicando uno de los muchos métodos tradicionales, ha generado en ellos un aprendizaje superficial y mecánico de la lengua escrita.

La prueba PISA (2019) definió la competencia lectora como la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos a fin de desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y su capacidad de participar en la sociedad. Desarrollar la competencia lectora implica lograr un dominio de la lectura en tres dimensiones: textos, situaciones y procesos (PISA, 2019). En esos casos, la lectura y la escritura se integran y abordan una variedad de textos que tienen que ver tanto con el contenido y la forma de presentarlo como con la posibilidad de enfrentar con éxito una gran variedad de tareas y actividades de índole personal y social.

Así, tanto la competencia lectora como la producción de textos reflejan la necesidad de un tratamiento integral del lenguaje que abarque el aspecto comprensivo

(escuchar y leer) y el productivo (hablar y escribir) para lograr que el individuo sea capaz de emplearlo de manera eficiente no solo en situaciones académicas, sino también con fines personales, profesionales, familiares, sociales y recreativos, entre otros. Como lo menciona Caldera (2003), “en un modelo funcional predomina la competencia comunicativa de la escritura en situaciones específicas de uso: informar, opinar, preguntar, persuadir, entre otros” (p. 364).

La necesidad de asegurar un aprendizaje eficaz de la lengua escrita implica, para los docentes, mucho más que revisarla como objeto de estudio en el aula; supone generar un ambiente de aprendizaje que atrape al niño y al joven y los vincule afectiva y efectivamente con la lectura y la escritura, y desarrolle la competencia lectora en todas sus dimensiones para que les permita comunicarse y desenvolverse mediante la escritura.

En México se han realizado evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) al término de los diferentes niveles de la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior), cuya finalidad ha sido determinar los niveles de logro de los estudiantes en las áreas de lenguaje, matemáticas y socioemocional. En el caso del campo formativo de lenguaje y comunicación, el INEE tomó como unidades de evaluación (INEE, 2015):

- Comprensión lectora (extracción de información, comprensión global, interpretación y análisis del contenido y la estructura).
- Reflexión sintáctica sobre la lengua (evaluación crítica del texto, reflexión semántica, sintáctica y morfosintáctica, así como de los convencionalismos de la lengua).
- Conocimiento de fuentes de información.

Se esperaba que los alumnos que acudieron a la escuela y fueron alfabetizados lograran desempeñarse en los aspectos citados; sin embargo, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) (INEE, 2019) revelaron que, de los estudiantes de sexto de primaria que realizaron la prueba, el 49% se ubicaron en el nivel I, lo que significa un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo; el 33%, en el nivel II, que muestra un dominio básico, apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículo; el 15% se colocó en el nivel III; es decir, con un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículo; y solo un 3%, en el nivel IV, que tiene un dominio sobresaliente.

Estos resultados exponen la necesidad de fortalecer el aprendizaje de la lengua escrita y atender los diversos factores que influyen en su consolidación, el trabajo en todos los niveles escolares y la promoción de un proceso de alfabetización que pueda asegurar el desarrollo de capacidades en los niños y jóvenes mexicanos para seguir aprendiendo, para participar y comunicarse de manera competente.

OBSTÁCULOS FRENTE AL APRENDIZAJE EFICIENTE DE LA LENGUA ESCRITA

Las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan cotidianamente los educandos a lo largo de su escolaridad son muchas, pero, si logran un dominio de la lectura y la escritura, serán menos los obstáculos que deberán enfrentar al contar

con estas herramientas para comunicarse y aprender de modo permanente. Si los estudiantes consiguen una adquisición eficiente de la lengua escrita, ellos podrán participar en la sociedad como ciudadanos; contribuir a la construcción de una sociedad democrática; acceder a un trabajo productivo y remunerado; defender sus derechos; y acceder a conocimientos científicos y a información compleja contenida en materiales impresos y electrónicos que les permitan interactuar, tomar decisiones, asumir un rol protagónico en la dirección de su destino en lo individual y en lo colectivo, al considerar que el “efecto multiplicador” de la alfabetización empodera a los pueblos, les ayuda a participar en forma plena en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia (Unesco, s.f.).

Un fenómeno actual es el llamado analfabetismo funcional, término recuperado de Hamadache (1976) por Martínez, Trucco y Palma (2014), que se refiere a la condición de aquellas personas que no pueden participar en las actividades en las cuales se requiere adquirir competencias específicas para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que les permiten continuar usando la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de su comunidad.

Para reducir el analfabetismo funcional, es crucial lograr una alfabetización funcional que en verdad empodere a los individuos a través de sus procesos educativos, ya que, como señalan Martínez, Trucco y Palma (2014), elevar los niveles educativos en la población se asocia al desarrollo, el bienestar, la productividad, la disminución de la pobreza y la desigualdad, con la construcción de la ciudadanía, la identidad y la cohesión social, de tal forma que se pueda alcanzar su inclusión social como ciudadanos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1972) definió la alfabetización funcional como

el proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad. En definitiva, se trata de una alfabetización que conduzca directamente a la plena autonomía del individuo (citado por Jiménez, 2005, p. 277).

Cabe señalar que el analfabetismo funcional, según Tohmé (1990), se emplea para referirse a aquellas personas que saben leer y escribir más o menos correctamente, pero que no logran extraer la comprensión para ejercer su espíritu crítico; este último término resulta limitado frente a la complejidad del desempeño implicado en la literacidad. Preferimos llamar alfabetismo disfuncional a aquel que caracteriza a las personas que aprendieron a leer y escribir como parte de su formación académica y que no emplean esas habilidades como herramientas de comunicación, participación y aprendizaje, ni realizan con eficiencia actividades que las involucran; es decir, fueron alfabetizadas, pero no emplean este desarrollo en la actuación integrada involucrando conocimientos, habilidades ni actitudes para enfrentar situaciones cotidianas que se traduzcan en formación y estas, a su vez, en calidad de vida.

LITERACIDAD. LA ALTERNATIVA

Aceves-Azuara y Mejía (2015) señalan que el individuo, hoy más que nunca, necesita contar no solo con las habilidades de lectura y escritura; también debe apropiarse

y participar en las prácticas de literacidad pertinentes para sus diversos escenarios de vida. Las mismas autoras definen literacidad como

una práctica psico-sociocultural que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente; los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado alrededor de la cultura escrita en contextos específicos [...]. La literacidad no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso (p. 76).

La literacidad se desarrolla interactuando con la lengua escrita y con las personas del contexto que la emplean a través de oportunidades de descubrir los convencionalismos. Leer y escribir implica, más que el conocimiento del código escrito y su descifrado mecánico, participar en diversas prácticas sociales del lenguaje que requieren la obtención de múltiples habilidades.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA A TRAVÉS DEL TIEMPO

Al considerar la trascendencia de un aprendizaje efectivo de la lengua escrita, conviene retroceder en el tiempo y revisar las propuestas didácticas empleadas con esta finalidad, desde las más tradicionales hasta las más innovadoras. Cada una responde a una época histórica en particular, con finalidades específicas y empleando recursos disponibles en cada tiempo y lugar.

Métodos de marcha sintética

Con el *Silabario de San Miguel* se buscaba enseñar a leer y escribir a partir de las unidades más sencillas que se emiten en un golpe de voz: las sílabas. Esta forma la implementó la Iglesia católica para enseñar en sus escuelas en América después de la conquista, ya que, además de evangelizar, también enseñaron el castellano y a leer y escribir. Este método promovía la memorización del alfabeto, las primeras sílabas, palabras y oraciones mediante la repetición y el castigo. Se trata de un método sintético (Muñoz-Mancilla, 2017a y b).

El método alfabético o de deletreo, que se emplea desde la antigüedad, es sintético y presenta las letras a los estudiantes en orden alfabético diciendo el nombre de las letras. En este caso, los niños y las niñas tienden a deletrear al leer. Otro método es el fonético, centrado en el aprendizaje de los sonidos de las letras, que se enfoca en la pronunciación y no en el nombre de las letras. Este sistema suele ser confundido con el onomatopéyico, aunque tiene rasgos particulares. Las onomatopeyas en las que se basa son sonidos propios del ambiente del niño o la niña, y algunos de la naturaleza; por ejemplo, el llanto de la ratita: *iiiiiiii* (Torres-Quintero, 1981).

El método silábico consiste en enseñar las vocales y las consonantes para formar sílabas. Es una forma de enseñanza sintética que parte de las sílabas como unidades individuales básicas; considera que esta es la unidad más pequeña pronunciable en un golpe de voz y cada vez aborda sílabas más complejas.

Estos métodos comparten la característica de ser sintéticos; es decir, inician enseñando las unidades más sencillas del lenguaje. Quienes aprenden con alguno de estos métodos muestran una lectura silábica, lenta y sin significado, ya que logran emplear de manera mecánica las grafías sin acceder al verdadero significado.

Métodos de marcha analítica

Ante las desventajas de los métodos de marcha sintética, surgieron propuestas con un enfoque opuesto: los métodos de marcha analítica que parten de unidades dotadas de significado; por ejemplo, el método de palabras normales o Rébsamen, que no solo tenía la finalidad de que los estudiantes conocieran los símbolos de la escritura, sino que buscaba conocimiento más amplio, que iniciaba con la observación y la exploración de objetos que, posteriormente, se presentaban como palabras que serían descompuestas en sílabas y luego serían reconocidas las letras que las integraban.

El método Minjares constituye una alternativa para la adquisición de la lengua escrita a partir de un cuento; de este nacen las oraciones que se descomponen en palabras, se descubren las sílabas de cada palabra y se presentan las llamadas carretillas que se combinan para formar nuevas palabras y enunciados. El método global de análisis estructural construyó su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura en torno a enunciados surgidos de ilustraciones que se descomponían en palabras, estas en sílabas y, en seguida, en letras. Este método respeta el pensamiento sincrético del niño y la niña, es ideovisual y constituye una propuesta analítica que refleja el interés por rescatar el significado.

NUEVAS PROPUESTAS ALFABETIZADORAS

En estas líneas identificamos de manera breve diferentes propuestas con las que se ha intentado enseñar a leer y escribir a los niños y jóvenes en México. Los diversos métodos buscan responder a esta necesidad, según la iniciativa y el interés de los autores, que, considerando los recursos y conocimientos disponibles sobre la adquisición de la lengua escrita del momento histórico en el que surgieron, emprendieron la tarea de enseñar a leer y escribir. Aunque con el paso de los años y los avances científicos estas formas de enseñar se han transformado, algunas continúan presentes en las aulas, a pesar de las transformaciones históricas, sociales y tecnológicas.

En las últimas décadas, han surgido nuevas propuestas y alternativas para promover el aprendizaje de la lengua escrita: el método de los veinte días, el método del nombre propio, el método Doman y la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática (PALEM), entre otras, que, apoyadas en la investigación de la psicogénesis de la escritura y el constructivismo, han contribuido a una nueva visión de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se emprendieron reformas educativas basadas en un enfoque orientado al desarrollo de competencias. Desde entonces se ha introducido en planes y programas de educación básica una serie de principios que deberían conducir a la educación hacia la calidad y a alcanzar

mejores niveles de logro, en especial en el ámbito del lenguaje, el pensamiento matemático, las ciencias y el desarrollo socioemocional. Sin embargo, el problema de la adquisición eficaz de la lengua escrita en los estudiantes continúa presente.

Hoy más que nunca es urgente revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la lengua escrita que se emprenden cotidianamente en las aulas, así como las prácticas docentes, los materiales utilizados y las actitudes con las que se realiza y promueve tan trascendente desarrollo para la vida de los niños.

En la actualidad, identificamos tres corrientes desde las cuales se estudian la literacidad y la alfabetización: la cognitiva, la psicogenética y la sociocultural. Estas sustentan la necesidad de cambios en relación con el aprendizaje de la lengua escrita. Desde el enfoque cognitivo, escribir es una tarea ardua que requiere el empleo de operaciones mentales complejas. Como lo refiere Caldera (2003), la escritura puede considerarse mediadora en los procesos psicológicos, ya que activa y posibilita el desarrollo de otras funciones mentales, como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento.

El enfoque psicogenético constituye un referente teórico para el aprendizaje de la lengua escrita al tener presente que estas son un objeto de conocimiento y el niño y la niña son el sujeto cognoscente, quien, por medio de su actividad, logrará el conocimiento. El sujeto es activo en su propio proceso de aprendizaje; compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, construye hipótesis y ordena; en suma, se muestra como un sujeto activo intelectualmente (Ferreiro y Teberosky, 1991, 2003).

Desde el modelo sociocultural, es necesario tomar en cuenta que el contexto resulta determinante para el aprendizaje. Al respecto, Valery (2000) menciona las aportaciones de Vygotsky (1979), quien identificó los procesos psicológicos superiores que son humanos, como aquellos que tienen su origen en la vida social, que se construyen gracias a la mediación y a que interiorizan una serie de prácticas sociales e instrumentos psicológicos creados culturalmente. En el caso de la lengua escrita, es necesario un proceso de socialización concreto; es decir, se requiere un proceso de alfabetización: “La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica” (p. 40).

En la actualidad, no se trata de un problema de cobertura, sino de valorar, revisar, reflexionar y cuestionar el quehacer docente para comprender por qué no se logran los resultados esperados en relación con la literacidad. Por ello, emprendimos este estudio cualitativo basado en un modelo de investigación-acción.

Muchas propuestas alfabetizadoras han surgido de la psicología, de la pedagogía, incluso de las neurociencias, pero pocas veces se ha considerado el espacio donde interactúan docentes y alumnos. Esta realidad es una fuente de descubrimientos que puede brindar una perspectiva que, aunque poco valorada, surge en el epicentro de la construcción del aprendizaje de la lengua escrita: el aula. Al entrar a este espacio y conocer el acontecer diario, se podrán reconocer aciertos y errores en la forma en que se aborda y fomenta el aprendizaje de la lengua escrita que, al ser identificados, permitirán reorientar la intervención de los docentes, ayudarlos a tomar mejores decisiones, elegir materiales adecuados y obtener resultados más significativos. Por ello, el problema que conduce este estudio cualitativo basado en un diseño de investigación-acción es ¿cómo se debe promover una literacidad que asegure el aprendizaje eficaz y significativo de la lengua escrita?

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Realizamos un estudio cualitativo basado en un diseño de investigación-acción. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) señalan que los estudios cualitativos no son estandarizados y que cada estudio de este tipo es único, sujeto a las condiciones del entorno y cuyo diseño utiliza aproximaciones, interpretaciones y estrategias de indagación que, a través del proceso, requerirá ciertas modificaciones. Iniciamos con la inmersión en el ambiente escolar, específicamente en aulas de primer grado del Colegio Mercedes, al ejercer la docencia como titular del grupo; aulas de preescolares y de primero de primaria de la Ciudad de México y del estado de Querétaro; como profesores de prácticas docentes en la Normal Francés Pasteur y la Normal del Instituto La Paz de Querétaro.

Si bien el trabajo fue complejo al abordar la práctica docente en todas las áreas establecidas en planes y programas oficiales (1993, 2011, 2016), recolectamos datos, estrategias e intervenciones durante varios años (veinticinco años aproximadamente), en especial aquellas relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita; analizamos, seleccionamos e interpretamos observaciones, actividades, comentarios, opiniones y experiencias, y a partir de ello generamos una teoría plasmada en el aprendizaje de la lengua escrita a partir de realidades integradoras.

El diseño de investigación-acción se eligió con base en la pregunta central sobre el problema de la literacidad y cómo promoverla dentro de las aulas. La alfabetización y la literacidad en la actualidad se deben considerar problemas sociales, ya que de sus alternativas y soluciones dependen aprendizajes posteriores de los niños y las niñas y, en su adultez, su participación activa como ciudadanos plenos, con derechos y obligaciones, capaces de transformar la sociedad en la que viven. Se trata de descubrir cómo resolver esta problemática y provocar un cambio en la forma de promover la adquisición de la lengua escrita de manera que permita al sujeto emplearla como herramienta de comunicación y de aprendizaje permanente.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron entrevistas a docentes, planes didácticos, cuadernos de los alumnos y diario de trabajo del docente.

Participantes

- Docente frente a grupo.
- Docentes en formación bajo la tutoría de docentes experimentados.
- Alumnos de primer grado de primaria de varias generaciones que trabajaron como alumnos de la docente frente a grupo (diez generaciones de 1991 a 1999, dos años con doble turno Colegio Mercedes, Ciudad de México).

- Alumnos de preescolar y de primaria de los docentes en formación de escuelas públicas de la Ciudad de México y del estado de Querétaro.
- Compañeros docentes con quienes se intercambiaron puntos de vista.

Procedimiento

Fase I. Inmersión inicial en la problemática, la necesidad y su ambiente

Cuando a los docentes les confieren un grupo para trabajar al inicio del ciclo escolar, muchos de ellos no se sienten satisfechos cuando les designan tercero de preescolar o primero de primaria. ¿Por qué manifiestan inconformidad? ¿Será preocupación? Los docentes saben que su tarea principal en estos grados es que los niños aprendan a leer y escribir. Cuando se les asigna el grupo, comienzan a averiguar cómo trabajarán con los niños para lograr que salgan leyendo y escribiendo al final del ciclo escolar. Indagan con compañeros de otros grupos que ya han tenido esa experiencia y reúnen material que les comparten, comentan y proponen algunas editoriales.

En algunos casos, las escuelas ya tienen un método determinado, por ejemplo: “En esta escuela llevamos el método Minjares; ya se pidió el libro X en la lista de útiles. Yo les enseñé con el método onomatopéyico y más o menos salieron bien. Yo llevé con mis niños un método ecléctico, implementé unas fichas que encontré en internet”.

Comentarios como los anteriores revelan algunas formas en que los docentes enfrentan el inicio del ciclo escolar en el que tanto padres de familia como autoridades esperan que los niños salgan leyendo y escribiendo al concluir su ciclo escolar. Con la mejor intención, inician su trabajo y se adaptan a los recursos que tienen disponibles: cuadernos, libros de texto gratuito, letras móviles, plastilina, etcétera, y sobre todo a las características de sus estudiantes, así como a aulas superpobladas, poco espacio en el salón, pizarrones maltratados y alumnos que acuden a la escuela sin el material solicitado.

Mientras transcurre el ciclo escolar, comienzan a notar quiénes van más atrasados, quiénes son los más aventajados, quiénes reciben apoyo en casa y quiénes se ausentan de la escuela con frecuencia. El docente intenta enseñar a leer y escribir a su alumnado de manera eficiente y, simultáneamente, debe desarrollar el pensamiento matemático, cubrir los programas de las demás asignaturas, atender el desarrollo socioemocional, así como diversos imprevistos que se presentan diario en el aula; participar en las actividades que organiza la propia escuela y en las convocadas por otras instituciones y llenar una serie de documentos. Los docentes ven su jornada reducida e insuficiente para lograr un dominio de la lengua escrita en sus alumnos.

En estas circunstancias, ¿en verdad se obtendrá un aprendizaje significativo y eficaz de la lectura y la escritura? Con estas prácticas, ¿se desarrollará la literacidad?

Fase 2. Recolectar datos sobre la problemática y las necesidades vinculadas a esta

Es necesario recordar que, tradicionalmente, una persona alfabetizada es la que sabe leer y escribir. En la actualidad, esta idea implica nuevos retos: dominar diversos lenguajes; adquirir capacidades lingüísticas; comprender numerosos tipos de

texto; expresar ideas y pensamientos propios por medio de la escritura; y enfrentar situaciones comunicativas empleando tanto el lenguaje oral como el escrito en sus distintas modalidades y con diferentes fines.

Los docentes que asumen el reto de enseñar a leer y escribir eligen un método con características particulares que aportan ventajas y desventajas al proceso de aprendizaje de los niños. Seleccionan actividades y estrategias, valoran algunas positivamente y otras las descartan; muchas veces, tal decisión depende de la personalidad y las experiencias previas del docente. Hay profesores que eligen lo que han realizado durante años, lo que tiene cierta fama entre la comunidad docente o lo que les da certeza y seguridad al replicar lo que ya ha mostrado ciertos logros.

De esta forma, conviene revisar los métodos más utilizados, las estrategias de las que se valen los docentes, así como los materiales y recursos que apoyan a cada uno, e identificar qué tipo de aprendizaje se desarrolla en sus estudiantes como resultado de su intervención en el aula. Para ello, será conveniente tener presente que leer no solo es descifrado ni se limita a poseer la capacidad de sonorizar un texto: es construir significados, y escribir no es copiar un modelo, sino expresar ideas, pensamientos, sentimientos y necesidades por medio de signos gráficos, lo que es diferente a saber trazar letras.

Tabla 1. Métodos tradicionales empleados por los docentes para alfabetizar

Método	Características	Ventajas	Desventajas
Alfabético o de deletreo	Sintético Primero se enseñan las letras en orden alfabético; posteriormente combinaciones (Barbosa-Heldt, 1971)	Atiende la entonación, las pausas y los signos de puntuación Cuida la forma	Es lento Genera confusión al conocer primero los nombres de las letras Fomenta lectura mecánica No atiende la comprensión del significado del texto Se deletrea al leer
Fonético	Sintético Se centra en el aprendizaje de los sonidos de las letras Destaca la pronunciación (Guevara-Cuadrón, 2005)	Es simultáneo. Se aprende a leer y a escribir al mismo tiempo Evita el deletreo	Contradice los procesos mentales del aprendizaje Logra una lectura mecánica
Onomatopéyico	Sintético-analítico Se basa en onomatopeyas (sonidos propios del ambiente del niño) (Torres Quintero, 1981)	Agradable y novedoso para los niños al vincular las onomatopeyas con un cuento Es simultáneo Propone el empleo de diferentes materiales de apoyo	Solo maneja la letra script Asociar ideas a onomatopeyas dificulta la comprensión de la lectura (Rodríguez, 2007)
Silábico	Sintético Consiste en enseñar las vocales y consonantes para formar sílabas Parte de las sílabas como unidades más pequeñas	Evita el deletreo, al enfocarse en las sílabas Logra una lectura ágil y rápida Es económico	Los niños silabeaban al leer Lento y sin significado Logran emplear mecánicamente las grafías sin acceder al significado

Como apreciamos en la tabla 1, los métodos revisados coinciden en un proceso que surge a partir de las unidades más sencillas del lenguaje y en el cual carecen de significado la letra o la sílaba. Al elegir alguno de estos métodos tradicionales, enfoca su atención en el descifrado y logra un desarrollo mecánico. El único que busca dar significado al tomar la letra con base en los sonidos de la naturaleza es el onomatopéyico. Sin embargo, es necesario conocer las onomatopeyas porque, frecuentemente, confunden este método con el fonético. Un gran número de docentes indicó estar empleando el método onomatopéyico, pero en realidad hacían hincapié en el sonido de las letras; por ejemplo, la R de ratita, lo que es un error, ya que al llanto de la ratita le corresponde la onomatopeya *iiiiiii*, de la letra i, no la R.

El trabajo con el método elegido por el docente se realiza al margen de los planes y programas de la asignatura de español o del campo formativo de lenguaje y comunicación. Por ello, llevan libros de apoyo en algunos casos de línea editorial o actividades impresas de sílabas, letras, incluso planas en un cuaderno. De esta forma, el aprendizaje de la lengua escrita se separa, y se atiende de manera aislada el enfoque comunicativo y funcional que debe caracterizar el trabajo en el aula. Al repetir los modelos enseñados por el profesor, el niño o la niña no tienen oportunidad de ser un agente activo en su proceso de aprendizaje; dependen del orden y las estrategias del docente.

Otros profesores toman decisiones con la finalidad de facilitar el aprendizaje de la lengua escrita; por ejemplo, solo enseñar las letras mayúsculas, porque consideran que así es más fácil que aprendan los niños; otros piensan que únicamente se debe enseñar la letra *script*, porque la cursiva ya no se usa; otros incluso van letra por letra: la presentan con su nombre y la trazan en su cuaderno, pero sin referencia alguna a un objeto o nombre que les permita relacionarlas.

En algunos casos se pide a los niños que realicen trazos y que escriban como puedan y no se ayuda a reconocer ni a identificar ciertos convencionalismos del lenguaje escrito; se utilizan cuadernos de raya para trazar letra *script* y cuadernos de cuadro para trazar letra cursiva; se enfocan en el error y este es señalado con rigor; no con paciencia ni con la consideración de que es una oportunidad para aprender.

Como apreciamos, en estas experiencias no se promueve la literacidad. Se enseña a leer y a escribir de forma artificial, mecánica y desvinculada de la realidad.

Fase 3. Un plan de acción alternativo, más actual, objetivos, estrategias y recursos.
Recolectar datos adicionales

El problema identificado inicialmente permitió que los docentes optaran por alternativas más innovadoras. Prefirieron los métodos analíticos, que consideran importante que el niño y la niña construyan su aprendizaje a partir de unidades del lenguaje dotadas de significado, textos, imágenes, oraciones o palabras. Estos métodos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Métodos analíticos

Método	Características	Ventajas	Desventajas
Palabras normales	Analítico-sintético Fonético, simultáneo, ecléctico (Barbosa-Heldt, 2004)	Buscaba que los alumnos conocieran las cosas, más que los símbolos de la escritura	Vocabulario ajeno a las nuevas generaciones Promueve la lectura mecánica
Global de análisis estructural	Orienta la enseñanza de la lectura y escritura a partir del enunciado; luego se va a las palabras, sílabas y letras Es de marcha analítica Es ideovisual	Respeto la percepción sincrética del niño Se presentan ideas completas sin mostrar elementos aislados Favorece la pronunciación correcta Es simultáneo Se basa en la enseñanza activa Busca lograr la comprensión	Solo maneja la letra script Es lento al implicar el conocimiento de las palabras como unidades diferentes entre sí Requiere mucho apoyo del docente; si no se le brinda, varios niños podrán rezagarse
Minjares	Analítico-sintético y sintético-analítico Es global El niño aprende a expresar ideas de acuerdo con las letras que identifica a partir del cuento Emplea la técnica LIDAPLA	Requiere trabajar actividades de maduración Permite al niño leer y escribir en poco tiempo	Empleo de carretillas (series de sílabas), ya que si el maestro no las lee correctamente, los niños van a silabear al leer Espacios reducidos en sus libros para contestar Las oraciones que se forman pueden ser artificiales
Doman	Es interactivo. Considera los bits de inteligencia tal como funcionan los ordenadores	Permite que los niños se familiaricen con los signos gráficos Puede ser útil implementarlo antes de que el niño ingrese a la escuela Estimula a los niños visual y lingüísticamente y los familiariza con los signos gráficos	Se orienta a la lectura
De los 20 días	Sintético	Rapidez y eficiencia	Se basa en la memorización de sílabas Desarrolla un dominio mecánico y alejado del significado
Del nombre propio	El nombre propio es la palabra generadora de identidad personal y de aprendizaje Propuesta analítica y lúdica	Busca atender las funciones del lenguaje escrito y de las letras, así como el significado de la lectura Cuida los trazos correctos	Al emplear los nombres de compañeros, familiares y apellidos limita la escritura de otras palabras

Los docentes que optan por el método global de análisis estructural tienden a desanimarse porque, al trabajar con un solo enunciado a la vez, el tiempo de enseñanza se prolonga antes de que los niños puedan combinar palabras para formar nuevas

oraciones. A través del método Minjares, se brinda al niño la posibilidad de escribir oraciones y leerlas desde la segunda unidad. Las oraciones son limitadas a las palabras aprendidas a partir del cuento, aunque crean palabras nuevas con el juego del mago en el que combinan carretillas (series de sílabas, por ejemplo: ma, me, mi, mo, mu) que se colocan en un tablero.

Los maestros que optan por el método de los 20 días descargan el material de la red y trabajan con las láminas siguiendo las instrucciones para enseñar a leer y escribir en poco tiempo; sin embargo, se logra una lectura mecánica. Los docentes que desean enseñar a leer y escribir desde los primeros años del preescolar eligen el método Doman, que busca familiarizar a los niños con las palabras; se considera como una forma de estimulación temprana. Por su parte, los docentes que eligen el método del nombre propio realizan diversas actividades para que los niños aprendan a escribir su nombre.

Lo que pudimos reconocer en el empleo de estos métodos es que los docentes los aplican sin un conocimiento amplio de la forma en que debe trabajarse cada uno, y no siguen las indicaciones de los autores; muchas veces, al desconocer sus propuestas, desvirtúan sus propósitos y terminan trabajando fonemas, sílabas, incluso enseñando las letras por su nombre, adoptando y combinando actividades de varios métodos. El factor común que sigue presente en este tipo de promoción del aprendizaje de la lengua escrita es que se busca que el niño y la niña identifiquen las letras, pero no se está favoreciendo un aprendizaje que le permita un dominio de ambas herramientas de comunicación y aprendizaje.

Entre las prácticas que reconocimos en el trabajo en las aulas con la finalidad de enseñar a leer y escribir, podemos señalar el dictado de sílabas, letras, palabras y, en casos más avanzados, oraciones; el empleo de las letras móviles, masas y plastilina, recipientes con gel o con harina para trazar las letras; colorear sílabas o letras con una clave para encontrar dibujos; seguir las letras del abecedario para formar figuras, recortar letras, sílabas o palabras con determinadas letras y pegarlas en el cuaderno; y la impresión de cuadernillos de letras o sílabas que se descargan de internet y se resuelven como actividades de apoyo. El fenómeno sigue siendo que se enseña a descifrar las letras; no a leer y a trazar letras ni tampoco a expresar.

Los libros de texto gratuitos presentan algunas actividades que no coinciden con los métodos empleados por los docentes; están orientados a un enfoque de prácticas sociales del lenguaje, e incluyen proyectos, juegos y materiales para facilitar el intercambio de ideas entre compañeros. Sin embargo, en muchas ocasiones se dejan de tarea en casa y los niños no tienen la oportunidad de desarrollar habilidades para interrelacionarse con sus pares; si tienen suerte lo harán con los adultos y otros miembros de su familia. Otros menos afortunados no realizarán las tareas y quedarán privados de las oportunidades de aprender de sus compañeros y de otras personas.

Debido a la preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora y las escasas habilidades para expresarse por medio de la escritura, se invitó a los docentes a capacitarse en la propuesta PALEM. Sin embargo, esta capacitación no llegó a todos los docentes para quienes sería una excelente alternativa para favorecer un aprendizaje eficaz de la lengua escrita. Gómez Palacio *et al.* (1982) presentaron esta

propuesta integrada en fichas clasificadas en actividades individuales, en equipo y grupales, así como otras que podrían llevarse a cabo como tarea en casa.

Esta metodología incluyó actividades para apoyar el aprendizaje de los niños y tomó en cuenta los niveles de conceptualización alcanzados. Lamentablemente, esta propuesta solo fue conocida por un número reducido de docentes y, a pesar de estar conformada por actividades orientadas al desarrollo de la literacidad, no se pudo extender ni concretar en el trabajo de las aulas. Años más tarde, muchas actividades incluidas en la propuesta PALEM se integraron a los ficheros de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993, 1997a y b) y, aunque estaban a disposición de los docentes, estos en muchos casos no los aprovecharon.

Algunos maestros expresaron que no hay tiempo suficiente para la realización de actividades lúdicas durante la jornada. Determinan e identifican los niveles de conceptualización de los niños por medio de dictados y lectura sugeridos en la propuesta, pero no se implementan las actividades que brindarían a los niños la posibilidad de transitar en su proceso de aprendizaje ni se les cuestiona para ayudarlos a reflexionar y a formular nuevas hipótesis.

Fase 4. Determinar las características de un método orientado al desarrollo de la literacidad

Es evidente que, aun cuando han surgido alternativas para apoyar a los docentes a emprender procesos de alfabetización y lograr a través de ellos una alfabetización funcional, no todos los profesores han tenido la oportunidad de conocerlas, porque los cambian de grado o las editoriales, pese a que brindan una capacitación para que se empleen sus libros en el aula, en muchos casos se trata de métodos que, aunque tienen imágenes atractivas, la realidad en cuanto a la lengua escrita sigue siendo desalentadora.

No podemos señalar a un solo responsable; es claro que se trata de un problema multifactorial que debe revisarse y, al reconocer aquellos aspectos que resultan indispensables y que no han sido tomados en cuenta, deberán considerarse en una alternativa viable que tenga claro el objetivo de favorecer el desarrollo de la literacidad por medio de una serie de acciones, recursos e intervenciones que puedan asegurarlo.

En este sentido, los aspectos que deben considerarse y que fueron identificados mediante las fases anteriores de nuestro estudio, y a partir de las cuales diseñaremos un plan de intervención, son:

- Buscar un acercamiento de los niños a la lengua escrita a partir de lo que ellos conocen.
- Evitar el trabajo de unidades aisladas del lenguaje para promover su aprendizaje.
- Animar el vocabulario y promover el desarrollo de las competencias comunicativas.
- Promover la construcción de significados y la comprensión en general.

- Ampliar las experiencias del niño y la niña.
- Enriquecer la cultura del niño y la niña.
- Permitir y promover la expresión y el intercambio de ideas.
- Reflexionar sobre las actitudes necesarias en el docente que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje del niño y la niña.
- Hacer que el aprendizaje sea una experiencia grata.
- Tomar en cuenta las necesidades y características del niño y la niña, así como su proceso evolutivo.
- Diversificar el tipo de estrategias.
- Promover la reflexión.
- Buscar que sea económico y de fácil manejo.
- Fomentar la participación del niño y la niña en situaciones comunicativas.
- Facilitar el aprendizaje de la lengua escrita a través del empleo del lenguaje en toda su riqueza y complejidad.
- Favorecer la producción y la comprensión de textos con diferentes finalidades y modalidades.

A partir del reconocimiento de los aspectos que deberán ser tomados en cuenta, procedimos a diseñar un proyecto de intervención.

Fase 5. Diseñar un plan de acción. Toda la experiencia se integra en el aprendizaje de la lengua escrita a partir de realidades integradoras que surge de la aplicación del método MAPRI (método de alfabetización a partir de realidades integradoras).

El método de alfabetización a partir de realidades integradoras surgió de una experiencia de investigación-acción efectuada en aulas de preescolar y primaria a través de la interacción con alumnos y docentes, observación, registro de experiencias, análisis e integración. El resultado se concreta en un método conformado por cuatro materiales: un libro de grafomotricidad (para segundo de preescolar), un libro de actividades para tercero de preescolar, un libro de actividades para primero de primaria, un libro-manual para el maestro y una colección de juegos de mesa.

Los materiales se diseñaron en torno a realidades integradoras vinculadas a la vida del niño: la escuela, la familia, el lugar donde vivo, me alimento, me quiero, me cuido y me arreglo, cuido el ambiente, el día y la noche, las plantas, los animales y las vacaciones.

Cada realidad integradora contiene actividades diversas que le permiten al niño y a la niña familiarizarse con los convencionalismos del lenguaje. El tratamiento en cada grado escolar es diferente; se busca respetar su desarrollo evolutivo. Por ello se inicia mediante la grafomotricidad; posteriormente, se manejan situaciones comunicativas relacionadas con cada realidad integradora. En segundo y tercero de preescolar se trata de las realidades integradoras: la escuela,

la familia, el lugar donde vivo, me alimento, me quiero, me cuido y me arreglo, y en primero de primaria: cuido el ambiente, el día y la noche, las plantas, los animales y las vacaciones.

En cada página, al calce, se incluye una serie de cuestionamientos y pautas para que el docente intervenga y, de esta forma, favorezca la expresión oral de sus alumnos, que, progresivamente, también será escrita. Al finalizar cada unidad, se participa en un juego de mesa que retoma el vocabulario de la unidad y contribuye a la interacción entre compañeros.

La intervención del docente con una actitud paciente, asertiva y entusiasta es importante para guiar la reflexión y conducir las actividades propuestas. Así se lleva paso a paso al niño a la construcción de significados vinculados a cada realidad integradora, ya que, como lo menciona Carretero (2002), “la construcción que elaboramos todos los días, y en casi todos los contextos en los que se lleva a cabo nuestra actividad, depende de dos aspectos: de la representación inicial que tengamos de la nueva información, y de la actividad, externa o interna, que desarrollemos al respecto” (p. 25).

Este método también se basa en la teoría de Ausubel (Viera-Torres, 2003) sobre el aprendizaje significativo, de ahí que se presenten al niño y a la niña las realidades integradoras, porque estas significan para ellos la oportunidad de aprender a partir de lo que conocen; al aprender a leer y escribir, irán realizando aproximaciones simultáneas (Lerner, 2001) que implican para el infante modificar sus estructuras cognitivas gracias a la oportunidad de contrastar sus ideas y experiencias con las de los demás. También se le brinda a través del material que está organizado de forma coherente y estructurada con base en lo que conoce.

Para diseñar los materiales, tomamos en cuenta los niveles de elaboración verbal (Amestoy, 1999):

- Palabra y significado (relación simple): pidiendo al niño o a la niña que, al ver una palabra, imagine, dibuje y represente.
- Agrupamientos: relacionando palabras con un elemento en común a través de campos.
- Categorizaciones: por medio de relaciones de palabras que refieren conceptos abstractos.
- Inferencias simples: lograr interpretaciones o argumentaciones.

Los materiales han sido diseñados cuidadosamente y con las consideraciones expresadas y detalladas en este estudio; se están elaborando los prototipos correspondientes a cada material, incluyendo las actividades aplicadas en cuadernos de los alumnos de los participantes y, gracias al apoyo de las escuelas, se encuentra en la fase piloto, en la que empleamos los prototipos, aunque debido a la pandemia de la COVID-19 tuvo que posponerse.

CONCLUSIONES

El reconocer y reproducir letras no implica conocer el funcionamiento del sistema de escritura. Por ello, es indispensable que los niños conozcan los signos gráficos, así como sus reglas de uso mediante situaciones que les permitan valorar la escritura y la lectura como herramientas de comunicación y aprendizaje. Esto último será posible gracias al trabajo constante, dinámico y reflexivo a través de la revisión de las realidades integradoras propuestas y las actividades sugeridas para desarrollar en cada caso. El trabajo con la lectura y la escritura será más eficiente si las palabras tienen una relación entre sí y forman parte de la realidad del niño y la niña.

El método producto de este proceso de investigación-acción tiene como características:

- Conducir al niño y a la niña, mediante el trabajo interactivo que se realice en el aula, a apropiarse de la realidad por medio de las estrategias y los materiales, y propiciar la reflexión, así como ejemplificar y compartir experiencias para favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en relación con la lengua escrita.
- Simultáneamente, brindar la oportunidad de descubrir los elementos y las características del lenguaje escrito mientras los utilizan.
- Fomentar el desarrollo del lenguaje desde una visión integral y las competencias comunicativas mediante su participación en situaciones de intercambio y comunicación de ideas; es decir, atendiendo el aspecto productivo y comprensivo del lenguaje.
- Promover la interacción lúdica entre pares.
- Impulsar procesos metacognitivos para ayudar al niño y a la niña a desarrollar autorregulación en su comportamiento y actividades de aprendizaje.

El método MAPRI permite que la experiencia de aprendizaje sea continua, dinámica, vinculada a la realidad del niño y la niña y lúdica, por lo que, al alcanzar un mayor grado de significatividad en su aprendizaje, mayores serán las probabilidades de que empleen la lengua escrita de manera eficiente en todos los ámbitos de sus vidas, y logren una transferencia a nuevas situaciones. Al interactuar con otras personas, ya sean sus pares o adultos, participan en actividades y situaciones comunicativas, se les ayuda a concentrarse y a escuchar; de esta forma, establecerán conexiones a partir de la información que reciben. Les permitimos comprender el mundo que los rodea y construir significados. Como señala Fox (2007):

Las palabras son esenciales para establecer conexiones correctas en el cerebro, cuanto más lenguaje experimenta un niño [...] más aventajado se verá desde el punto de vista social y educativo durante toda su vida. Y a la inversa, cuantas menos palabras experimente, aprenda y utilice más entumecido estará su cerebro [p. 30].

Ferreiro (1997) invita a los docentes a pensar sobre su quehacer en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura:

En lugar de preguntarnos si debemos o no debemos enseñar, hay que preocuparnos por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto

de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural [p. 6].

Las nuevas generaciones enfrentan una realidad global que les demanda una serie de habilidades que, en conjunto, les permitirán participar como ciudadanos del mundo. Por ello, no se trata únicamente de lograr que lean y escriban con eficiencia, sino de favorecer la literacidad para estar a la altura de las circunstancias. Les exigirá desarrollar el pensamiento crítico y ser competentes para salir adelante en un mundo que es incierto y complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves-Azuara, I. y Mejía-Arauz, R. (2015). *El desarrollo de la literacidad en los niños*. Recuperado de rei.iteso.mx/handle/11117/3026?show=full
- Amestoy de Sánchez, M. (1999). *Desarrollo del pensamiento. Planifica y decide*. México: Trillas.
- Barbosa-Heldt, A. (2004). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México: Pax.
- Barbosa-Heldt, A. (1971). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Pax.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 363-368. Recuperado de <https://n9.cl/x2bu>
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). La teoría de Piaget en relación a aprendizaje de la lectura y la escritura. *Quehacer Educativo*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-11. Recuperado de <https://n9.cl/5tbsh>
- Fox, M. (2007). *Leer como por arte de magia*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez-Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A. M., Laura, M., Maldonado, M., Richero, N. y Velázquez, I. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Guevara-Cuadrón, O. J. (2006). *Enseñanza para la lecto-escritura*. Recuperado de <https://n9.cl/0enp>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 273-294. Recuperado de <https://n9.cl/gvmt>
- INEE (2019). *Informe de resultados Planea. Educación básica*. Recuperado de <https://n9.cl/x0ly>
- INEE (2015). *Planea: una nueva generación de pruebas. ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. Fascículo 7. México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.

- Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Naciones Unidas. CEPAL. Serie Políticas Sociales, núm. 198, pp. 1-42. Recuperado de <https://n9.cl/x6f4>
- Muñoz-Mancilla, M. (2017a). Evolución de los procesos de alfabetización: de silabarios a prácticas sociales del lenguaje. *Tra Hs*, 2. La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América Latina y África. Recuperado de <https://n9.cl/vz4k>
- Muñoz-Mancilla, M. (2017b). La enseñanza de la lecto-escritura en México: evolución de métodos memorísticos a procesos de aprendizaje. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, vol. 7, núm. 13, pp. 47-58. Recuperado de <https://n9.cl/ck3j>
- OCDE (2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados. Recuperado de <https://n9.cl/1eczm>
- Rodríguez-Álvarez, M. A. (2007). Rébsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo XX. En *Memoria III Foro Colima y su Región. Arqueología, antropología e historia*. Colima, México: Gobierno del Estado de Colima, Secretaría de Cultura.
- SEP (1997a). *Curso-taller Estrategias metodológicas para la comprensión de textos de 1º a 6º grados*. PALEM-PRONALEES. México.
- SEP (1997b). *Curso-taller La consolidación de los componentes del español en educación primaria*. PALEM/PRONALEES. México.
- SEP (1993). *Plan y programas de Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tohmé, G. (1990). Universidad y alfabetización. En H. S. Bhola (coord.). *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: Unesco/Organización Internacional para la Educación de Cataluña.
- Torres-Quintero, G. (1981). *Método onomatopéyico*. México: Patria.
- Unesco (s.f.). *Alfabetización*. Recuperado de <https://n9.cl/30az>
- Viera-Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, vol. 26, pp. 37-43. Recuperado de <https://n9.cl/xedy>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 38-43. Recuperado de <https://n9.cl/x4j2>

Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN)

Promoting literacy in the first year of university life (LAE-UPN)

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA*

LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ**

JUAN MARIO RAMOS MORALES***

Este trabajo analiza la experiencia de una propuesta de prácticas de acompañamiento, fundamentada en una perspectiva sociocultural de literacidad académica, que impacta en la trayectoria formativa de estudiantes de primer año de educación superior. La experiencia se articula en la perspectiva biográfico-narrativa y la pedagogía del tacto. Los autores documentan el devenir consciente de dos alumnos en el proceso de formación alrededor de la escritura académica, ligada a campos de conocimiento concretos. Metodológicamente, se expone cómo, desde una perspectiva cualitativa, se organizan las estrategias de intervención y documentación del proceso de la experiencia en la construcción de trayectorias de formación que hacen de los estudiantes agentes activos y empoderados alrededor del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) en el nivel universitario. El texto finaliza con reflexiones sobre el papel de las condiciones institucionales de acompañamiento para que los alumnos se conviertan en autores de su palabra.

This work analyzes the experience of an accompaniment practices program based in a socio-cultural perspective of academic literacy and its effects in the formative trajectory of first-year higher education students. Accompaniment experience is articulated with biographical narrative research and pedagogical tact, writers record the conscious becoming of two students in the training process around academic writing linked to specific fields of knowledge. The work is based on a qualitative perspective, methodologically exposes the intervention and writing strategies in accompaniment practices to document formative trajectories that empower students as active agents around language (orality, reading and writing) in higher education. Finally, authors present some reflections around the role of institutional accompaniment conditions to transform students in authors or their own words.

Palabras clave:

literacidad académica, relación con el saber, educación superior, prácticas de acompañamiento

Keywords:

academic literacy, relationship with knowledge, higher education, accompanying practices

Recibido: 30 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 7 de abril de 2021 |

Publicado: 19 de abril de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1184>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-012

* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional adscrito al área académica 1: Política educativa, procesos institucionales y gestión. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación. Miembro del SNI-Conacyt. Líneas de investigación: currículo, formación docente, investigación narrativa, literacidad académica. Correo electrónico: jserrano@g.upn.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

**Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente. Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: metodologías globalizadas, investigación narrativa, prácticas de literacidad académica. Correo electrónico: lchavira@g.upn.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

*** Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional adscrito al área académica 1: Política educativa, procesos institucionales y gestión. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación. Miembro del SNI-Conacyt. Líneas de investigación: prácticas profesionales, prácticas de formación, prácticas de acompañamiento, investigación biográfico-narrativa. Correo electrónico: jramos@g.upn.mx/<https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

INTRODUCCIÓN

La relación con el lenguaje en estudiantes de educación superior es la base para su desempeño en el ámbito de la formación universitaria. Al ingresar a la educación superior, los estudiantes se enfrentan a una serie de problemas que tienen que ver con la falta de reconocimiento a los saberes previamente adquiridos, la apropiación y la participación de las normas y convenciones de la comunidad académica en la lectura, escritura y oralidad: los modos de estar, ser y convivir para entrar en diálogo con los más experimentados –otros alumnos y profesores– (Silva, 2015). En particular, la comunicación de las ideas por escrito suele ser una de las dificultades de los recién incorporados a la vida universitaria en torno a aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, redacción); textuales (organización del contenido) y retóricos (argumentación, evidencias, presentación de ideas de otros) (Carlino, 2002; Hernández, 2018).

En este artículo, que forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, recuperamos, a partir de dos casos, resultados de la experiencia de intervención en el primer año de formación en dos alumnos provenientes de dos generaciones de la licenciatura de Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, abordamos el papel del lenguaje en el mundo de vida de los sujetos (familia y escuela) relativo a la transmisión de la cultura, la experiencia escolarizada, la mediación y la escolarización (relación con el saber, socialización).

En seguida, bosquejamos la orientación de las indagaciones confeccionadas desde la perspectiva de los “nuevos estudios de literacidad” (NEL) a fin de indagar, estudiar y proponer estrategias que favorezcan la participación de los estudiantes dentro de la comunidad universitaria. En esta línea de trabajo se han efectuado estudios sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad en educación superior (Carlino, 2012; Hernández, 2016; López-Bonilla y Pérez, 2014). En nuestro trabajo asumimos el posicionamiento de los NEL enfocados al desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Con fines de exposición, nos centramos en el ángulo de la escritura.

Más adelante, delineamos el contexto de la indagación desde un enfoque cualitativo. Esbozamos la perspectiva teórico-metodológica asumida: por un lado, la perspectiva biográfico-narrativa que nos orienta sobre el valor de la escritura de sí en la edificación del agente social; por otro, apuntamos los supuestos de la pedagogía del tacto, que fundamenta la orientación en el salón de clase; además, subrayamos el valor del uso de trayectorias en las redes de la escolarización, el diario escolar y la elaboración de textos académicos con base en la idea del modelaje (Brockbanck y McGill, 2002). Unimos la orientación sociocultural tanto en los aspectos relativos a la intervención en el aula como los inherentes a la documentación de la experiencia de trabajo escolar a partir de los NEL.

Mostramos el devenir de dos estudiantes en su apropiación del lenguaje académico. Percibimos la “evolución” y el valor de uso de la escritura de sí para la construcción de la trayectoria formativa desde el primer año de vida en educación superior en la licenciatura de Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Cerramos el texto con reflexiones en torno al lugar de la familia y la escuela en el fomento del lenguaje y su lugar en las trayectorias escolares. Además, valoramos los efectos positivos de las experiencias institucionales de acompañamiento para

estudiantes que inician la vida universitaria. Subrayamos el papel activo que tienen tanto los agentes institucionales como el estudiante. Ambos estarán en condición de transformar la relación con el saber (lenguaje) y abrirse a caminos para que los alumnos estén en condiciones de ser dueños de su palabra y llegar a ser autores.

LENGUAJE E INSTITUCIÓN ESCOLAR: LA EXPERIENCIA VICARIA

Consideramos la experiencia escolar inscrita en prácticas culturales: la cultura en permanente movimiento que se pone en acto, se objetiva en interacciones, discursos y rituales en el espacio social (Delory-Momberger, 2009). A fin de comprender la experiencia escolar y su vínculo con el lenguaje para la edificación de la trayectoria formativa de los estudiantes universitarios, nos apoyamos en la perspectiva socio-cultural (Hernández, 2016) que se nutre de diversas líneas para comprender cómo, en la construcción de las trayectorias formativas de los estudiantes, el lugar del lenguaje es central. En la adquisición de la relación del saber con el lenguaje participan tanto la herencia social de la familia y el proyecto institucional del establecimiento escolar. Sobre este supuesto, caben algunas líneas de reflexión.

La institución escolar concurre al sentido que los sujetos le otorgan a la experiencia escolar de los sujetos escolarizados. Por derecho propio, la escuela pasa a formar parte del mundo-de-vida de los actores, que es “la forma en que los individuos, en todas las edades de su existencia, interpretan y construyen sus experiencias” (Delory-Momberger, 2009, p. 124). El mundo-de-vida de la experiencia escolarizada es el interjuego de la negociación de los significados culturales mostrados en la institución escolar, con variadas resonancias en los ideales familiares y en las condiciones culturales de sus miembros. La noción de mundo-de-vida sostiene la continuidad entre el espacio escolar y el familiar, hay algo que los une. Familia y escuela median, a partir del discurso vicario (Bruner, 2006), entre la cultura y el sujeto recién ingresado al mundo cultural y social (Ferrater, 1965). La mediación caracteriza al mundo simbólico, al trabajo cultural. La vida social no se puede mostrar en su complejidad; escuela y familia son los mediadores –intermediarios– del entramado social que (con dosis) es mostrada a los nuevos integrantes del grupo social (Martín, 1976).

A través de la mediación, familia y escuela fomentan la conformación de marcos normativos reguladores de la vida social (Berger y Luckman, 1986; Bruner, 2006) expresados en los vínculos sociales y en las tipologías para estructurar y privilegiar lo que puede ser incorporado al mundo cognitivo. Al mismo tiempo, familia y escuela participan en la estructuración de modos de regulación afectiva y discernimiento sobre el desenvolvimiento corporal. Sin marcos regulatorios, toda experiencia individual sería caótica, sin significado individual ni posibilidad de ser nombrada, estructurada o mencionada a otros (Bruner, 2006).

Particulariza a la escuela, el haber organizado su funcionamiento de transmisión cultural a partir del discurso vicario con ganancia para la socialización secundaria. La escuela separa a los individuos del grupo familiar. En el plano social, posterga la incorporación a la vida activa, toda vez que pone a disposición saberes culturales, en la mayoría de las ocasiones, sin mucho arraigo al grupo primario. Para Delory-Momberger,

la escuela instituye la experiencia vicaria como modo dominante de relación con el mundo y el saber. El mundo está presente en la escuela solo en el modo del discurso-sobre-el-mundo, y ese discurso es propiamente un segundo discurso, un “discurso vicario”, ya que el saber del que procede es sustituido y transpuesto por el habla del profesor en su doble registro, científico y didáctico (2009, p. 167).

La escuela muestra al mundo a partir de hacer presente a los objetos culturales y naturales vehiculizados por el lenguaje. Por vía del mundo simbólico (donde el lenguaje es el modelo prototípico), los objetos (culturales y naturales) no presentes perceptivamente se incorporan a la escena escolar; tal puesta en acto moviliza diversos vínculos entre los participantes; maestros y alumnos turnan su actuar en los afanes escolares. El lenguaje interpela los lazos intersubjetivos entre los miembros de un grupo, a la vez que consiente el diálogo intrasubjetivo a los propios participantes. Los integrantes de la vida escolar se forman una idea de sí a partir de la tarea escolar. Los estudiantes, al valorar sus capacidades, repasan la de sus coetáneos, al tiempo que se posicionan frente a los ideales del maestro, que representa los ideales culturales expresados en los planes de estudio.

El lenguaje es un medio de comunicación, pero no se puede reducir a la relación emisión-receptor ni a la suposición de que el lenguaje es expresión del pensamiento ni al postulado idealista en filosofía de que el lenguaje es manifestación de la razón. En la vida social, el lenguaje impone límites y estructura una forma de concebir la realidad a la vez que marca el pensamiento. Con contundencia, López (2011) sostiene que el lenguaje es “el instrumento mismo del saber” (p. 193). El autor afirma que el giro lingüístico en las ciencias sociales nos ha mostrado el lugar generador del lenguaje en las prácticas sociales (en general) y de las prácticas educativas (en particular).

En la vida escolar, la relación con el lenguaje es el nudo que no solo se concentra en la comprensión del mundo cultural y natural, sino que establece relaciones de saber y poder en la institución escolar, y por extensión en el mundo social. Los vínculos de poder, en cuanto dominio del lenguaje, posicionan a los sujetos frente a los otros y les otorgan un lugar en los grupos sociales. Como ya se sabe, la escuela lo que enseña es saber, de ahí que tendríamos que distinguir varios niveles: saber en tanto conocimiento de disciplinas; saber en tanto modos de vivir la escuela; y saber en tanto modos de relación con el saber cultural normalizado por el establecimiento escolar (Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999).

A partir del currículo, la institución escolar legitima determinados conocimientos a ser mostrados –con la posibilidad de ser incorporados– a lo largo de la trayectoria formativa; es el saber en tanto conocimiento de disciplinas. En la institución escolar se espera que su recepción beneficie a largo plazo la vida social, como sería el caso de las matemáticas, la historia, el lenguaje, entre otros. También el día a día de la vida en las aulas (Jackson, 1991) produce un saber que será extensible a la vida social, en el presente y a futuro; se puede plantear como un saber vivir, el saber de los modos de convivencia; imprescindible de ser integrado en la institución escolar. Lévy (2000) caracteriza esta modalidad de saber:

El saber [...] es un saber vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Se trata de un espacio cosmopolita y sin frontera de relaciones y de cualidades; de un espacio de la metamorfosis de las respuestas y de la emergencia de maneras de ser; de un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individual y colectivos (p. 138, citado en Covi, 2002, p. 18).

La institución escolar, en lo cotidiano y en el trabajo didáctico que los profesores efectúan, lleva a la aprehensión de vínculos específicos con el contenido escolar. El saber escolar se aprende en la convivencia con los otros, en la valoración de que es un saber importante en la escuela, con normas, tiempos, estrategias y herramientas: saber que solo tiene relevancia en el establecimiento escolar. Los contenidos escolares poseen valía estrictamente escolar a través del intercambio de palabras. El valor está en el uso escolar, que no está ligado de modo necesario a las formas de producción del saber en la historia y práctica de las disciplinas. En este sentido, la escuela confecciona formas específicas de trato con el saber.

Con base en Charlot, caracterizamos la relación con el saber en el establecimiento escolar como

el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también rapport al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (Charlot, 1997, p. 94, citado en Zambrano, 2015, p. 59).

Desde la noción de relación con el saber, la escuela propone y dispone. Propone, a través del lenguaje, determinados contenidos considerados legítimos de ser incorporados a la trayectoria formativa. Dispone, apuntalada en el lenguaje, modos de tratamiento con los contenidos, herramientas, estrategias, tiempo y espacios escolares emparentados con vínculos colegiales –uno de los modos de ser de los lazos sociales–. La escuela es un espacio de la palabra que nos une al pasado, muestra el presente y se enlaza al futuro. Solo con vocablos se da sentido a la experiencia escolar, porque “ninguna palabra está sola, ninguna es huérfana. Todas tienen su linaje, su historia, sus acaparadores y sus especialistas” (Beillerot, 1998, p. 137).

Como las palabras, el establecimiento escolar tiene su historia. La forma de organización de la escuela, con lugar privilegiado a lo discursivo, es de larga data. La escuela moderna hunde sus raíces en las deliberaciones de Comenio, quien deseaba que la educación fuese para todos los pueblos y todos los hombres con arreglo a tres ideas prioritarias para sostener a los Estados nación: libertad, individualidad y el desarrollo natural de los sujetos (Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999). Apuntalado en la idea del control del desarrollo natural, Comenio plantea la organización escolar: habrá que controlar y dirigir el desarrollo natural. “Intuye la relación entre saber y poder [...] inventa un orden destinado a controlar y fijar para siempre la sucesión de la herencia cultural. Al menos ordena las reglas de transmisión de la cultura letrada para los siguientes siglos” (Puiggrós, 2019, p. 12).

No es reciente que el establecimiento escolar se dedique a disciplinar –saber, tecnología y preceptos– la escritura. En él se parte del principio de que el tiempo dedicado a la lengua posibilita el acceso a otro tipo de saberes. La escritura no solo permite conocer el legado cultural, sino que abre las puertas a la innovación de nuevos campos de saber. Así, en el conjunto del sistema educativo se insiste en dedicarle tiempo en todos los niveles. Por otro lado, diferentes estudios sobre la escuela exponen el efecto del lenguaje en el saber y los aprendizajes como forma de desigualdad escolar (Delory-Momberger, 2009; Zambrano, 2015).

En las trayectorias formativas, el pasaje de un nivel educativo a otro crea nuevas tareas y aspiraciones con el lenguaje, y en algunos casos prolonga los problemas. Cada nivel encuentra al estudiante que llega en déficit. Los educadores de escuela media se quejan de la formación de los alumnos del nivel básico. Los profesores de educación superior encuentran deficitario al alumnado en asuntos de escritura, comprensión de textos y respeto a la originalidad de las ideas; se lamentan de la educación media. Los docentes de posgrado hacen los mismos comentarios sobre la calidad de los niveles educativos precedentes.

La estructura actual del sistema educativo no ha mudado mucho: sostiene la experiencia vicaria a través de la palabra y dedica tiempo a su cultivo, pero la sociedad sí. La sociedad está regida por la complejidad y la incertidumbre y la universalización de los procesos de salud, económicos, políticos. La preocupación por el estudio, la intervención y la investigación de la escritura en el sistema escolar en su conjunto se ha acrecentado. El tiempo ha cambiado las denominaciones del problema con la escritura y las relaciones con el tipo de sociedad en la que vivimos. Hay una variedad de denominaciones que tienen sus efectos en las formas de comprensión de la relación de los estudiantes –y docentes– con la escritura. ¿Cómo se ha planteado el problema y el estudio del lenguaje en el sistema educativo, principalmente en educación superior?

LITERACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El trabajo sobre las competencias lingüísticas en educación superior tiene una historia de denominaciones y prácticas. Para este trabajo, nos posicionamos desde los NEL, corriente que se sustenta en las teorías del aprendizaje de Lev Vigotsky, en las que el aprendizaje y el conocimiento se distribuyen a lo largo de la vida, los grupos sociales y las instituciones (Gee, Hull y Lankshear, 2010). Heath, Barton y Hamilton, Street y Gee (citados en Hernández, 2014) son representantes del giro social que emerge en los años ochenta del siglo XX en Estados Unidos. En México, la producción de esta perspectiva aparece a mediados de los noventa con autores como Hernández (1997), Kalman (1999) y Rockwell (2000). En este movimiento podemos hacer una subdivisión: en primer lugar, los estudios que “toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas; en segundo, los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos” (Hernández, 2014, p. 255).

Entre los principios de los NEL se encuentra que la lectura, la escritura y la oralidad forman parte de un conjunto indisociable e inseparable de los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desenvuelve el sujeto y el aprendizaje. Es “un proceso socialmente situado y mediado por conflictos, no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual” (Hernández, 2018, p. 774). En este sentido, la literacidad alude a prácticas posibles de observar en contextos sociales de la realidad mediante diversos modos de significación (multimodalidad).

Con base en los NEL, desarrollar la lectura, escritura y oralidad en educación superior no solo significa aprender las normas y convenciones de la comunidad académica, sino experimentar, pertenecer, participar y compartir puntos de referencia dentro

de la comunidad para lograr la apropiación del lenguaje académico en lo ideológico, político, cultural, lingüístico, identitario y crítico (Hernández, 2018). En esta tradición se trata de fomentar comportamientos letrados –la clave de la literacidad académica– que posibiliten a los estudiantes “proveer explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas, y análisis abstractos” (Heath y Mangiola, 2010, p. 27); Street (2013) lo conceptualiza como “modelo ideológico de literacidad”.

La literacidad académica desde los NEL es una práctica social que involucra procesos internos —individuales— conectados en lo social, como la construcción de valores, actitudes, sentimientos y relaciones; un proceso que lleva tiempo y que está por adquirirse. Como práctica social, incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad; sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y dan sentido a estas acciones (Barton & Hamilton, 1999). Estos autores destacan la naturaleza situada de la literacidad. En su propuesta, no descartan las actividades repetitivas: la lectura en voz alta de un texto, el subrayado de palabras, la búsqueda en el diccionario. Aseveran que no implica la literacidad misma, sino son un punto de partida.

Los NEL se sitúan en la tensión que existe entre las prácticas dominantes institucionalizadas u oficiales y las prácticas vernáculas autogeneradas o cotidianas de los estudiantes y profesores (Hernández, 2014). La literacidad académica –aunque tenga sus propias normas y discursos– no es algo que únicamente se implemente dentro de los límites de la universidad. Los participantes leen, escriben y se expresan con las maneras, valores, actitudes, identidades e interacciones de los diversos textos en pasillos, en salones de clase, en casa, en el trabajo, en las actividades religiosas, con grupos de amigos, en reuniones de comida. Es una práctica que está ligada al devenir de la vida cotidiana: comunicación personal, organización y realización de tareas del día a día que estructura ámbitos diversificados de saber y variadas modalidades de participación que tienden a generar tanto placer como aprendizaje y llevan a significar la vida de otra manera, de decisión y acción (Barton & Hamilton, 1999).

Uno de los temas de interés en los NEL han sido las relaciones entre poder y literacidad desde dos ámbitos: “Como la forma en que las prácticas discursivas reproducen o desafían estructuras de poder y dominación; o, bien, como el poder diferencial que tienen los participantes en eventos particulares de interpretación y/o producción de textos” (Hernández, 2014, p. 263). Nos centraremos en el segundo ámbito, el caso de dos estudiantes de reciente ingreso a nivel superior y la forma en que cada uno enfrenta las tareas escolares específicas y producen sus textos.

Algunas acciones concretas que implican la literacidad son: la interpretación de textos (lo que dicen los autores, una vinculación con la experiencia personal y con otros estudiosos del tema); la argumentación, con el uso de ideas del propio texto y la construcción de hipótesis sobre consecuencias o situaciones similares; la comparación, la evaluación y el diálogo (Heath y Mangiola, 2010).

Para lograr las acciones referidas, es necesario que las instituciones escolares distingan y atiendan las diferencias culturales y lingüísticas con las que llegan los estudiantes; trasciendan en formas de saber, expectativas de aprendizaje y modos de interactuar entre ellos mismos y con el profesorado. En los NEL se busca que las interacciones entre estudiantes y profesores sean de manera colaborativa para generar saber práctico sobre la literacidad. Los profesores escuchan la voz de los estudiantes a partir de la reflexión

sobre su experiencia y los procesos sociales que viven a través del cuestionamiento, indagación constante, acción, construcción de identidad. La idea es que los estudiantes muestren y comuniquen las ideas que construyen con otros y amplifiquen su voz dentro de la comunidad académica; es decir, que “los estudiantes aprendan al mismo tiempo la lengua, sobre la lengua y mediante la lengua” (Hernández, 2010, p. 29).

EL PRIMER AÑO DE LA VIDA UNIVERSITARIA, INTERVENIR A FAVOR DE LA LITERACIDAD

El primer año en la vida de un estudiante está lleno de cambios e incertidumbres. Pasar de ciertos modos de hacer, interactuar e, incluso, de ser en el nivel medio al nivel superior suele ser tajante, definitorio dentro de su trayectoria formativa en las redes de la escolarización (Carlino, 2002; Silva, 2015).

Desde hace algún tiempo, un grupo de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional interesados en promover condiciones institucionales que aseguren la confluencia entre los proyectos escolares y las trayectorias de formación, nos propusimos trabajar, desde 2017, el proyecto “Entre pares”, cuya finalidad es formar a estudiantes que estén en condiciones de efectuar su servicio social como tutores pares de alumnos de reciente ingreso a la vida universitaria. En el primer semestre se les capacita en un diplomado (Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior); al egresar, inician el proceso de acompañamiento y participan con un grupo de profesores en una materia del plan de estudios (hasta el momento hemos tenido experiencia en los planes de estudio de Educación indígena, Psicología de la educación, Pedagogía y Administración educativa). Los docentes, en cada uno de los currículos, orientan a los tutores pares sobre el trabajo a desplegar en el semestre, muestran los contenidos, los productos a ser elaborados, el tipo de participación esperada por ellos y los tiempos de trabajo durante el semestre.

En este artículo recuperamos la experiencia de dos estudiantes en una materia de licenciatura. El grupo de trabajo se conforma de tres docentes que, en co-docencia, trabajan con los estudiantes que inician su vida universitaria; se suman los egresados –tutores pares– del programa “Entre pares”. Los docentes se ponen de acuerdo y mantienen permanente comunicación con los tutores pares, que, en términos generacionales, tienen una relación más directa con los estudiantes de reciente ingreso. Con ello, se pone en marcha el proceso de indagación sobre la reconstrucción de la experiencia escolar con el lenguaje (oralidad, lectura y escritura) a partir de la noción de modelaje (Brockbanck y McGill, 2002).

En el proyecto de investigación citado sostenemos, de acuerdo con Reynolds (2003), que

1. Los seres humanos son activos, actores creativos.
2. El mundo que habitan las personas es uno en el que se ven envueltos en su hacer. Y este, a la vez, modela su comportamiento. Entonces ellos lo rehacen.
3. El comportamiento subjetivo no existe antes de la experiencia, sino que fluye de ella. Significado y conciencia emergen de la conducta. El significado del objeto no reside en el objeto por sí mismo, sino en el comportamiento dirigido hacia él (pp. 45 y 46).

El proyecto de investigación se apuntala tanto en la perspectiva biográfico-narrativa (ligada al enfoque sociocultural) como en la pedagogía del tacto. Con la primera propiciamos el encuentro de los estudiantes con la construcción de textos –conocidos como escritos sobre el yo (Gusdorf, 1991)–, en los cuales ellos están incluidos como agentes sociales. En la construcción de la “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”, retomamos ideas relativas a los talleres biográficos, en cuanto proceso de socialización de las “narrativas de vida que postula la inteligibilidad compartida de uno y de otro” (Delory-Momberger, 2009, p. 110).

Promovemos la perspectiva de la pedagogía del tacto (Van Manen, 1998) e incardinamos nuestra labor formativa a partir de los siguientes presupuestos: orientamos nuestra labor educativa en búsqueda de lo positivo en el proceso educativo; estamos alertas a lo imprevisto; fomentamos la práctica reflexiva; permanecemos atentos a los diferentes saberes que los estudiantes ponen en acto en su vida académica; y alentamos la esperanza de que los obstáculos académicos pueden superarse.

En el proceso de recolección de datos, asumimos el punto de vista de documentación de la experiencia desde las tradiciones cualitativas centradas en documentar lo particular, cuya traducción metodológica es el trabajo con casos (Van Manen, 2003; Serrano, 2019; Simmons, 2011). Durante un semestre lectivo, estudiantes, tutores pares y docentes orientamos nuestra labor alrededor de la literacidad académica. En las sesiones promovemos la escritura de sí; los textos elaborados por los estudiantes dan cuenta de los procesos de formación alrededor de la escritura académica.

En el proceso de organización e interpretación nos apoyamos en los planteamientos de Simmons: “Cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando [...] tenemos que seleccionar los datos que acaben por contar una historia” (2011, p. 196).

En el trabajo del curso, hemos ligado la noción de historia social –los sistemas educativos– con la historia personal –trayectoria formativa– como una forma de dar cuerpo a la noción de escolarización, objeto central del mencionado curso. En este entramado hemos puesto especial atención al trabajo constante con el objeto simbólico: el lenguaje, como materia sustantiva de los procesos escolares (Cassany, 2006).

En este curso, en especial, demandamos a los alumnos varios productos. En primer lugar, la elaboración, a lo largo del semestre, de una “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”. Es una descripción del devenir del sujeto escolarizado que contiene dos fases: antes de la vida universitaria y la descripción del ingreso a educación superior. Solicitamos a los estudiantes que en el texto incluyeran: relación con los docentes, con los compañeros, juegos escolares, filias y fobias sobre contenidos educativos, objetos escolares que consideren relevantes, y participación en festividades instituidas. En ocasiones, se acompaña de una sección del *sound-track* de la vida y un escrito por nivel educativo del “Lunes en la escuela”.

En otros momentos dirigimos la elaboración de la trayectoria en relación con la temática “Mi relación con la escritura y la lectura”. En la medida de lo posible, les pedimos a los alumnos que comenten su escrito con su familia y que la familia aparezca en relación con la expectativa que ellos tienen sobre el estudiante en las redes de la escolarización.

El proceso de formación se documentó vía diarios reflexivos, trayectorias, relatos de sí y resúmenes académicos. Los estudiantes elaboraron las actividades y las incorporaron en una carpeta en Drive; docentes y tutores pares leyeron los escritos e hicieron observaciones de escritura, claridad y vinculación de ideas. Los estudiantes, por su parte, revisaron las observaciones, recuperaron las recomendaciones en la consulta de diversas fuentes o la escritura de nuevos textos. El acompañamiento mostró las particularidades de los estudiantes en la escritura, así como su evolución en la producción de textos académicos.

Nos ha sorprendido la creatividad en algunos de los textos y la ganancia subjetiva del escrito “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”. En su vida universitaria, es la primera vez que los estudiantes elaboraban un texto –que, en ocasiones, es de más de sesenta páginas– sin tomar información de otros escritos; es la primera vez que ellos se “sienten” autores.

La trayectoria descrita fue acompañada de varios textos académicos con niveles de complejidad variados: describir objetos; narrar los objetos; traer a la clase algún poema; comentar los trabajos de los colegas con la asunción de normas establecidas por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés); y aprender a hacer resúmenes de textos académicos en los que el parafraseo y el respeto a las ideas de otros sea el eje central de su valoración. Al final del proceso, entre los docentes participantes, presentamos un resumen del trabajo efectuado en cada generación. Por otro lado, algunos estudiantes –tutores pares– asumieron la perspectiva biográfica narrativa para elaborar su documento recepcional en la modalidad de trayectoria formativa.

Los casos que ofrecemos a continuación tienen que ver con la documentación del proceso de intervención. El contexto de los manuscritos producidos por los estudiantes con base en los cuales elaboramos este trabajo es el primer semestre de la carrera en Administración Educativa en dos generaciones (2017 y 2019) de la Universidad Pedagógica Nacional (Serrano *et al.*, 2019). Exponemos el devenir en la incorporación de una conciencia de la labor de producción de textos académicos y los efectos subjetivos en los estudiantes de primer año de vida universitaria.

INTERVENIR EN EL PRIMER AÑO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Como resultado del proyecto “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, mostramos parte de la labor efectuada con casos que delinean la “evolución” con la escritura bajo los supuestos de la literacidad académica. Registramos segmentos de la relación con el saber y el mundo de vida de los participantes a partir de la construcción de su trayectoria formativa, la escritura del diario y de algunos de los trabajos escolares que evidencian la modificación con la escritura en los alumnos de reciente ingreso a la universidad. Por razones de espacio, hemos condensado la información relativa a su historia. Retomamos tal cual la escritura de los documentos elaborados por Julio y Abril a fin de manifestar su relación con el saber.

Caso 1, Julio

Familia

Es el menor de cuatro hermanos. Su madre se dedica al cuidado de sus hijos y trabaja por temporadas. El relato del padre es escaso en su trayectoria.

Trayectoria formativa

Su trayectoria se particulariza por episodios relativos a la fraternidad entre sus coetáneos y el trato que tuvieron los docentes con él; es parco el relato de los contenidos escolares. Al describir su trayectoria en el sistema educativo, comparte recuerdos muy detallados del primer día de ingreso y de otras escenas. La madre le preparaba la entrada al jardín de niños: “Trataba de enseñarme las vocales con palabras escritas en pequeños papeles de colores; esta actividad la realizábamos debes en cuando, además me enseñó a recortar dibujos y apegar papeles en un cuaderno que ella había comprado para mí” (Julio-Trayectoria2, p. 1).

Un día, su madre le comunicó que “el día lunes ya entraras a la escuela. Yo estaba muy preocupado pues pensé que me iba a abandonar y que nunca regresaría por mí [...] tu si vendrás a recogerme verdad –dijo que si, muy seguro de las palabras de mi mama ingrese como si nada muy tranquilo” (Julio-Trayectoria2, p. 1). Este es un sentimiento común en varias de las trayectorias que hemos visto de los estudiantes. Continúa el relato con aventuras y juegos con compañeros, vecinos. Menciona que “las actividades que realizábamos son muy básicas colorear, pegar páleles, recortar, aprender números del 1 al 50 las vocales” (Julio-Trayectoria2, p. 2).

Como al inicio del jardín de niños, Julio recuerda con todo detalle las primeras actividades en la primaria:

La profesora nos dio unas silabas y explicó como podíamos unir las para poder formar palabras, explico cómo suenan las palabras y que las repitiéramos con ellas además indico que nos quedaríamos con los papeles de las silabas que era importante que cuando nos las lleváramos les pusiéramos una mica para evitar que se rompieran, y se ensuciaran, después hizo que cada integrante del salón dijera al menos una silaba y una palabra (Julio-Trayectoria2, p. 10).

En la primaria, Julio valoraba a sus maestros, uno “que era muy estricto dejaba muchas actividades en clase y bastante tarea”. Otro “era mala onda no explicaba y no nos ponía a hacer nada”. A inicios de sexto de primaria se sentía más independiente, pues su mamá le pidió que regresara solo a la escuela: “Por mi estaba bien me sentía más independiente en este grado ya sabía leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, y dividir” (Julio-Trayectoria2, p. 13). El final de la primaria fue aburrido, la maestra “era muy pero muy estricta lo único que hacia era leer y que nosotros sacáramos un resumen o todo el tiempo se la pasaba dictando fue muy aburrido” (Julio-Trayectoria2, pp. 11, 12, 13).

A Julio le impactó el cambio de nivel, principalmente por la gran cantidad de maestros. Para él, “todos los maestros tenían algo en común dictaban mucho la clase era super pesada y tediosa menos historia esa me gustaba” (Julio-Trayectoria2, p.

14). En tercer año de secundaria empató sus estudios con el trabajo de emparador en una cadena comercial. Al final, presentó exámenes en diversos bachilleres y no entró al que estaba interesado. Su madre lo inscribió en un curso de regularización para matricularse en la escuela deseada; anhelaba estar junto con su novia, que había continuado sus estudios; él se sentía en desventaja.

Ingresó al bachillerato, pero interrumpió sus estudios en el último año. No le alcanzaba el dinero para llegar a la escuela. Decidió pagarse un curso de mecánica que le permitió trabajar en Mercedes Benz. El tiempo no era compatible para estar matriculado en una institución educativa. Impulsado por el avance que tenía su novia en los estudios, Julio decidió, simultáneamente, trabajar y estudiar. El destino lo llevó a laborar enfrente de la Universidad Pedagógica Nacional, así que ingresó a la licenciatura en Administración Educativa.

Como primer trabajo que se le solicitó en el curso de Fundamentos de sistemas educativos, Julio presentó un texto de un solo párrafo de 43 líneas a renglón seguido. Inició con el relato de su primer día de clases en el jardín de niños:

Recuerdo que mi mama [...], me me avía anticipado unos días antes que ya iría al jardín de niños que no me preocupara que solo sería un rato y que ella siempre iría por mí, que no me preocupara, entonces llego el primer día de clases sucedió lo que ella me avía comentado rumbo al jardín le volví a preguntar que si iría por mí y aseguro que si, al llegar note que avía muchos niños más de los que avía visto antes todos vestidos igual que yo sentí mucha confianza ya que vi que no era el único que entraría al jardín posteriormente mi mama se despidió y me dio 2 pesos para gastarlos en la salida (Julio-Trayectoria1, p. 1).

A partir del primer texto elaborado por Julio, dimos seguimiento puntual a su desempeño en el primer año de vida universitaria. Julio se integró al trabajo en grupo con compañeros con quienes se sentía en confianza. Se le explicaron algunas características generales de los textos académicos –entre otros– y la función que tenía el segmentar ideas a través de párrafos. En sesiones de tutoría, se le acompañó con estrategias de lectura y se le dio particular seguimiento para señalar lo que era parafrasear y respetar las ideas del texto.

En seguida, mostramos un resumen sobre la noción de evolución en biología. En cursivas está lo que Julio toma del texto sin citarlo conforme a las reglas APA, modelo institucional a partir del cual los alumnos tienen que presentar sus trabajos académicos:

Cuando se refiere a intentos de explicaciones que carecen de un apoyo sustancial de pruebas estas tentativas de explicación reciben el nombre más explícito de hipótesis.

Existen otras teorías poderosas la teoría heliocéntrica dice que la tierra jira alrededor del sol y no a la inversa, la teoría atómica dice que toda materia esta echa de átomos, la teoría de la evolución los organismos estas relacionados por descendencia a partir de ancestros comunes, es decir: los humanos y los chimpancés son más similares entre ellos que a los mandriles esto se debe que los organismos cambian gradualmente de generación en generación (Julio-ResMonoCap2, p. 1, las cursivas están en el original).

Julio no vio problema en un hecho que le ha permitido seguir en la escuela: apropiarse de las ideas de los autores sin citarlos; así había pasado en los ciclos previos. Para él, en sus trabajos escolares anteriores, fue natural “tomar prestado” las palabras de los autores y colocarlas en un texto firmado por él; eso hacía en sus trabajos

escolares. Más adelante, como estrategia de acompañamiento, se le mostró el valor de conectar ideas y se le pidió que utilizara estas recomendaciones al comentar breves historias que sus compañeros circularon entre ellos. Julio reseñó una de esas historias e inició con la inclusión de conectores para organizar la secuencia de un escrito. En cursivas aparecen los conectores que, entre otros, fueron útiles en la clase para enlazar narraciones:

Posteriormente, le falto dar una descripción, más amplia de la vida de Pedro, antes de volverse un adicto, para entender la razón que lo orilló a consumir droga.

Después, El final es muy repentino: pues solo dice que Pedro continúa su vida llena de drogas le “produce un paro cardiaco”.

Para finalizar concluyo que se debió hablar más sobre la vida pasada de pedro saber en qué momento decidió consumir drogas. Por otra parte, su ideología da entender que las drogas nunca te llevaran a un final feliz (Julio-Citar02, p. 1, las cursivas están en el original).

Para que las formas de citar no estuvieran alejadas de él –como sujeto–, más adelante se le pidió circular los trabajos entre los colegas que ya habían creado lazos fraternales, por el hecho de sentirse a gusto entre ellos. Cada miembro se convirtió en autor. El que comentaba debía citar el trabajo, como lo harían con textos académicos. Veamos la evolución de Julio en la tarea de comentar textos y citarlos. Podemos ver el uso de los elementos básicos del APA y la utilización de comillas para retomar lo que otros dicen:

En el siguiente texto he notado las increíbles criaturas mitológicas que habitan en el creando una historia de acción y drama, la creación de un nuevo animal de cuatro patas que poseía la cualidad de volar, y que todo el mundo lo deseaba.

“El Pegaso era un caballo con alas que nació de la sangre de la Gorgona Medusa, cuando Perseo le cortó la cabeza” (Rodríguez, 2017, pág.1) al final Pegaso recibía órdenes de Zeus y sirviendo a llevar sus rayos Zeus en agradecimiento lo convirtió en la constelación Pegaso (Julio-Citar03, p. 1).

La estrategia de tomar como autor pequeñas historias creadas entre los compañeros estudiantes parece ser empática para asumir reglas de trabajo que se extienden a los trabajos académicos. Además, Julio inició un intento reflexivo de buscar por qué se hacían observaciones a sus textos. “En el primer párrafo al describir como blanca tiene ansia de que llegue la primavera escribo como sin acento cuando lo debí haber escrito así 'cómo'. Hay tres tipos de cómo, como de comida, como explicativo, cómo cuando es interrogante” (Julio-Citar04, p. 1).

Sin duda, el acompañamiento constante, la modelización a partir de referentes afectivos, presentes en la vida de los estudiantes (sus propios compañeros), la idea de que los autores son personas concretas y que hay formas canónicas de estructurar las ideas (los dichos) de otros es una estrategia que permitió la incorporación de preceptos académicos.

Caso 2, Abril

Familia

Es la primera hija –de dos– de una pareja joven de la Ciudad de México de clase media. Sus padres se separaron cuando ella tenía cinco años. A partir de los dos meses de nacida, la abuela paterna asumió sus cuidados. Su hermana nació un año después. En el proceso de separación, Abril se quedó a vivir con su madre y su hermana, con su padre. Desde entonces, solo se frecuentan ocasionalmente. No trabaja y destina todo su tiempo a los estudios universitarios.

Trayectoria formativa

La relación que ha tenido con el lenguaje, tanto en la institución escolar como dentro de su familia, ha sido intrincada. En varios momentos de su trayectoria, planteó las situaciones que vivió desde los primeros años de escolaridad, lo que le devuelve una imagen de sí. “En primer año de primaria me dijeron que era una niña de lento aprendizaje ya que no retenía muy bien las cosas durante las clases. También estuve con el psicólogo ya que yo misma me decía que no podía, era mala para aprender clases de español o matemáticas, entre otras” (Abril-Trayectoria1, p. 1).

Aprendió a leer y escribir en segundo grado de primaria con el apoyo de maestras del programa de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular de las escuelas públicas, quienes desarrollaron un sistema basado en la separación de sílabas y su repetición:

Me ayudaron mucho como a separar las palabras con silabas para poder empezar a leer. Fueron con silabas de ma, me, mi, mo, mu entre otras y a empezar a unir las palabras para que fuera más facil con las lecturas asi como tambien con canciones a identificar las silabas eran un poco canciones culturales las cuales no recuerdo muy bien sus nombres (Abril-Trayectoria1, p. 2).

En la primaria aprendió la escritura vinculada a la gramática, específicamente, lo relacionado con la ortografía a partir de la repetición de palabras para corregirlas “por cada vez que no escribamos correctamente alguna palabra la teníamos que repetir 35 veces hasta tener una buena ortografía [...], así como una síntesis los puntos de la regla gramatical” (Abril-Trayectoria1, p. 2).

Cada cambio de etapa escolar significó para Abril un reto que enfrentó airoso con el apoyo de su mamá y sus amigos. Al respecto, relata su ingreso a la secundaria: “Lo mas bonito y un total gusto, volver a continuar con nuestra amistad apoyandonos con los trabajos en equipo así como nuevas materias [...] un trabajo final en primero fue hacer un memorama con las células de procarionte y mi memorama resulto ser el proyecto mas destacado con esfuerzo mio y de mi mamá” (Abril-Trayectoria1, p. 4).

Abril presentó el examen de admisión al nivel medio superior dos veces. El primer año que no ingresó a alguna institución, se dedicó a vender tamales con su madre y su abuela para pagarse el curso de preparación. Fue aceptada en el Conalep de Tlalpan 2 en la carrera técnica de Administración. Ahí, como parte de su formación, prestó su servicio social en el Instituto Nacional de Pediatría, en el área de prestaciones al personal. En este nivel, expresa que uno de sus mayores aprendizajes fue

que “todo se consigue a base de estudios y conocimientos que vamos adquiriendo en nuestro camino” (Abril-TrayectoriaF, p. 10). Otorga a la institución escolar un valor para alcanzar sus objetivos, los que tiene claros: “Tener un buen trabajo para tener un hogar y apoyar a mi madre; salir de los problemas emocionales que tenemos, encontrar mi felicidad, acudir a psicología” (Abril-TrayectoriaF, p. 21).

En 2019, decidió presentar su examen para la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero no obtuvo los aciertos necesarios para ingresar. Por medio de una conocida de su mamá, le informaron sobre la Universidad Pedagógica Nacional y los lugares disponibles en la carrera de Administración Educativa, gracias al programa Rechazo Cero. No obstante, no era la carrera que deseaba: “La verdad al principio no me gusto la carrera de Administración, por lo que le dije a mi mamá no quiero esta carrera vuelvo a presentar el examen por favor ya que yo quiero enfermería y no me hizo caso y le dedique mucho amor a la escuela y a las materias” (Abril-Trayectoria1, p. 8).

Abril menciona que, a pesar de no estar en el lugar que deseaba, está dispuesta

a mejorar mi forma de redactar en los textos [...] y día con día forzando mis conocimientos con mis habilidades [...] y espero no quedar a deber ninguna materia porque es muy triste detenerme por una materia dare lo mejor de mi para adquirir nuevos conocimientos no me molestaré porque me digan esta mal tu redacción solo quiero aprender aun mas (Trayectoria1, p. 8).

Ella misma es consciente de los retos que tiene en torno a la expresión de ideas por escrito y cómo puede influir para su desempeño académico. La universidad le parece hermosa en cuanto a su arquitectura y tiene una “buena impresión” de los profesores.

Como parte de las actividades de la asignatura en el curso de Fundamentos de sistemas educativos, se les pidió a los estudiantes un resumen de la noción de saber dentro del capítulo V del libro *Biografía y educación*, de la autora Christine Delory-Momberger. Con anticipación, se les brindaron las características del resumen: un trabajo escrito que expone de manera precisa y sin opiniones las ideas principales de un texto. Para Abril fue difícil comprender las ideas de la autora, y tuvo que leer varias veces el texto; finalmente, se acercó a una de sus compañeras para que le explicara la noción que debía desarrollar. En su trabajo, Abril intentó abordar las temáticas tratadas en el capítulo. Su texto contiene opiniones que no son claras del todo, pasa de una idea a otra, y no logra caracterizar la noción de saber. Da cuenta de la complejidad de elaborar un resumen con un texto que, para ella, es de difícil acceso:

Algo que me llamo por completo la atención, es cierto que si nos desenvolvemos en este mundo, vida de nosotros mismo depende continuar con los estudios ¿cual es la experiencia escolar y relación con el saber? lo que opino. Que cada estudiante va adquiriendo día con día su propia experiencia y relacionarse con los conocimientos llevar a cabo estas formas de aprendizaje, formar parte de un nuevo tiempo lleno de fortalezas, subir cada uno de los escalones aprovechar cada una de las ventajas y desventajas del alumno y quienes lo rodean.

Es un gusto conocer acerca de todo lo que sucede a nuestro alrededor mas de un libro académico dentro de lo cual participan diversos autores para cada quien tiene un significado diferente acerca de la palabra mundo-vida o escuela como mencione anteriormente me agrado en lo personal el autor la mayoría representa un papel importante la escuela (Abril-ResDelory-M, p. 2).

Abril mencionó que el proceso que siguió para elaborar su resumen fue “hacer una lectura rápida para conocer el capítulo, los subtemas. Después de ahí comencé con la primera lectura, hubo palabras que no conocía así que las escribí en un pòsit. para agregar las palabras a mi glosario” (Abril-conversación por WhatsApp, 27062020). Las estrategias que empleó fueron socializadas por el grupo durante las clases de la asignatura. Cada estudiante mencionaba lo que mejor les funcionaba para trabajar los textos, y el uso de recursos como el pòsit o de marcadores y plumas de diferentes colores para señalar las ideas, hacer anotaciones importantes o palabras desconocidas fueron ejercicios constantes en el grupo. Parece que Abril se apropió de ciertas tácticas, como la creación de un glosario en su diario individual o la identificación de los subtemas que le permitieron acercarse más a los planteamientos del autor.

En contraste con el primer escrito que entregó las primeras semanas del semestre –una trayectoria de ocho hojas, de un párrafo por hoja, sin signos de puntuación y sin un orden en los acontecimientos–, el resumen de Delory-Momberger da cuenta de un esfuerzo por plasmar las ideas de manera más precisa y sin algún tipo de plagio, actividad que, a través de varios ejercicios, como citar las palabras de sus propios compañeros y analizar los ejemplos de textos académicos, fueron constantes en clase, pues notamos que parte de su cultura estudiantil de años previos consistía en copiar las palabras de otro y presentarlas como propias.

En un segundo trabajo, que consistió en identificar las construcciones simbólicas del hombre como parte de su evolución dentro de los planteamientos del libro *De animales a Dioses: una breve historia de la humanidad* y las películas *La cueva de los sueños olvidados* y *La guerra de fuego*, Abril logró expresar sus ideas mediante párrafos definidos, oraciones simples, estructuración de ideas y citación. Asimismo, intentó plasmar sus pensamientos con el apoyo de conectores. Un reto para ella aún consiste en desarrollar la idea principal como unidad en el texto completo. Aquí uno de los fragmentos de su escrito de cuatro hojas:

En primer lugar, se tienen diversas teorías. Que permiten conocer más del homo sapiens; como Vivian, que tenían un ADN que los diferenciaba de otras especies.

Ellos eran sedentarios –iban de un lugar a otro.

Lo que les permitió adaptarse. Tanto al clima como a su hábitat. Recolectaban alimentos (frutas y verduras). *De lo contrario* yo la asocio con la película: la guerra de fuego, se basa principalmente, en el fuego. Fue una de las herramientas principales para alumbrar su camino y no pasaran frío por las noches.

En segundo lugar son diversas tribus las cuales se peleaban y solo sobre vive uno (Jean Jacques eat Gerard brach, 1981 minuto 42:07).

Teniendo en cuenta que cada una de las especies estaba clasificada por las actividades que realizaban. “La agricultura permitió que las poblaciones aumentaban de manera tan radical y rápida que ninguna sociedad agrícola compleja podría jamás volver a sustentarse si retornaba a la caza y la recolección” (Noah, 2014, p. 117) (Abril-ResNoah, p. 3).

Abril ha sido una de las alumnas en quien hemos visto una transformación en varios sentidos. Por una parte, en su propia identidad de reconocerse como estudiante de nivel superior. Ella ha buscado acompañamiento por parte de un par y de un docente dentro de los programas que brinda la institución para trabajar cuestiones

académicas y emocionales. Se le ha canalizado, recientemente, con una profesional en psicología. Asimismo, se ha acercado a sus compañeros a preguntar, se apoya de quienes ve con menos dificultades, trabaja en equipo y se posiciona como responsable del proceso de su aprendizaje: “Aunque algunos de mis compañeros se molestaron por mandar un e-mail al profesor que no se había comunicado con nosotros durante la cuarentena, lo hice porque preferí trabajar a no hacer nada y después tener que repetir la materia” (Abril-Diario de clases, p. 30). Asiste a cursos en línea, lee a través de aplicaciones como Whattpad y ha empezado a organizar sus tiempos en su agenda de actividades diarias. Su expresión escrita es más organizada y clara. Aún hay desafíos por trabajar.

El promedio de Abril durante el primer semestre fue de 9.3. Los retos que ella misma reconoce dentro de su formación a nivel superior, como lo expresa en su diario, son:

Ser consciente de mis potenciales, así como también confío en mis capacidades sé hasta dónde puedo llegar siempre y cuando me lo proponga. Las características que me hacen falta para lograr mis objetivos como persona resiliente son: reconocer las dificultades para aprender alguna materia que no comprenda con facilidad. Ser flexible ante los cambios que se me presentan día con día como es tener una mejor organización en mis tareas, trabajos en equipo. La mayor parte de las veces me culpo de las cosas que pasan en el día a día, es el caso cuando siento que no lograre por terminar las tareas por razón de que me falta tener organización en los tiempos (Abril-Diario de clases, p. 28).

Conocer la trayectoria que Abril tuvo con relación a la lectura y escritura, nos permitió, como docentes, comprender las dificultades que, en primera instancia, observamos en sus primeros escritos para expresar sus ideas: párrafos extensos sin puntuación ni acentuación adecuada, y falta de coherencia y cohesión. Cumplía con todos los ejercicios, pero eran poco comprensibles. Cuando leía en voz alta, solía decodificar el escrito tal cual lo había plasmado en el papel. Sus compañeros solían hacerle sugerencias sobre el contenido y la redacción, como evitar las palabras repetidas; colocar ciertas palabras donde le habían hecho falta; leer previamente para plantear las ideas como ella las pensaba o complementar alguna cuestión sobre lo mencionado en el texto y que no había quedado claro.

Como vemos, para Abril la universidad ha sido un espacio donde la palabra le ha permitido dar cuenta de sus vivencias pasadas, reconocerlas, nombrarlas y entrelazarlas al momento presente que vive en su primer año de su formación profesional y como futura licenciada en Administración Educativa.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Con la finalidad de dar cuenta de la cimentación de las trayectorias formativas de los alumnos de reciente ingreso a educación superior, hemos vinculado a la familia y a la organización escolar a través del discurso vicario. Afirmamos que la relación con el lenguaje tiene efectos simbólicos e imaginarios. La familia y la escuela forman y edifican en los sujetos sociales relaciones diversificadas con el saber. Participan en la delimitación de marcos regulativos del mundo-de-vida que afecta al agente social en su conjunto (lo corporal, lo cognitivo, lo emocional) inter- e intrasubjetivamente. Delimitamos que la escuela es un espacio de uso de palabras que, de manera temporal, está en la experiencia inicial de ser estudiante

y se proyecta a la vida en su conjunto. El sistema escolar está organizado de tal modo que la relación con el lenguaje –oralidad, lectura y escritura– está presente en todo momento.

El acceso al lenguaje académico está en la base del éxito o del fracaso escolar. Consideramos determinante en la vida escolar procesos de acompañamiento separados de una visión deficitaria del estudiante como sujeto en falta. Pensamos que los estudiantes que apenas ingresan a nivel superior participan de modo activo en la edificación –en su caso transformación– de su trayectoria formativa. Por ello, las instituciones tendrían que estar alertas para poner a disposición de los recién ingresados a la educación superior algunas estrategias que les permitan cumplir con éxito su vida académica. De ahí el acertado valor que tienen los procesos de acompañamiento organizados –como Entre Pares– para movilizar en los estudiantes procesos reflexivos sobre el lenguaje y la comprensión del mundo.

Como sujetos sociales estamos inmersos en mundos culturales y ligados al orden simbólico. Nuestra vida social, a lo largo del tiempo, construyó un espacio concreto al que legitimó como reservorio y transmisor del saber: la escuela. En su devenir, ha construido un aparato complejo –y costoso– para hacer funcionar el ideal social, aunque no siempre con el rigor que algunos quisieran (Alvarado, 2012).

La escuela ha forjado tecnologías, ideologías, conceptos, principios y movimientos para mantener vivo su funcionamiento. Ha creado saber alrededor de sí misma y ha fundado una disciplina completa para reflexionar e intervenir en su construcción: la pedagogía. A la vez, ramas de otros campos de saber –con sus puntos de vista– se han dedicado a comprenderla o intervenirla. Nadie objeta el papel actual que tiene en la conformación de ciudadanos escolarizados.

Dentro del abanico de explicaciones sobre el funcionamiento de la escuela, hemos asumido una idea sustantiva: la escuela produce. Este principio no es nuevo, pues, para algunas tradiciones, la escuela participa en la reproducción social, en la producción de mano de obra o en la perpetuación del sistema. Para nosotros, la escuela produce sujetos que, acorde con los tiempos históricos, se construyen en la dialéctica de la continuidad-discontinuidad; en la asunción de restos del pasado y la apertura del devenir. Los sujetos que pasan por la escuela no solo asumen lo instituido, están abiertos a lo que viene. En especial, asumimos que la escolarización produce subjetividades y modos específicos de vincular a los ciudadanos a objetos propios de la escuela con efectos diversificados en el mundo social. Es el caso del manejo del lenguaje, entramado particular del mundo simbólico, inscrito en la experiencia escolar: experiencia vicaria.

La escuela muda por efectos del suceder histórico es efecto de la inercia de la vida social, pero la intervención consciente sobre las prácticas tiende a generar impactos positivos en la construcción de las trayectorias, para el caso que nos ocupa, la edificación de trayectorias formativas (Delory-Momberger, 2009) que favorezcan un desenvolvimiento más comprensivo para responder al oficio de ser estudiante en el momento presente, y favorecer la apropiación de herramientas funcionales y operativas para la vida social más amplia. En el fondo, nos ha interesado promover –vía una pedagogía del tacto (Van Manen, 1998) que suscite procesos reflexivos de diverso calibre– un punto de vista humanista y cosmopolita para los estudiantes.

Por efectos de inercia, los estudiantes arriban a la educación superior con las capacidades que el mismo sistema propicia, pero la institución escolar no puede quedarse en las cifras que proporcionan los diagnósticos nacionales e institucionales. Tanto en el plano institucional como en el de innovación en la docencia, es necesario establecer políticas, traducidas en prácticas formativas que tomen como objeto de trabajo la relación pasiva con el saber que se ha promovido en las trayectorias escolarizadas. Trabajo no desde el punto de vista contemplativo; trabajo en cuanto praxis que interceda a favor de los estudiantes con un capital cultural que se contrapone a lo que medianamente exige la vida universitaria.

A la vez, la institución escolar debe fomentar no solo comunidades de aprendizaje, sino comunidades formativas en beneficio de los grupos desfavorecidos culturalmente que abone y satisfaga el cumplimiento de los objetivos y las metas de las universidades públicas. Por ello, hemos asumido un punto de vista de la investigación –creación de saber– a partir de la intervención concreta en sujetos concretos.

Las comunidades formativas no pueden trabajar solas, como nuestro caso; requieren un trabajo compartido con otros, disposición institucional de tiempos y mecanismos de apoyo a la realización de tareas innovadoras en el ámbito de la docencia. Institucionalmente, se plantean recompensas por sostener proyectos de investigación que nutren a las disciplinas científicas en la mayor parte de los casos. Poco apoyo hay a las intervenciones que, a partir de un proyecto de investigación, promueven vínculos y saber producidos sobre la mejora de prácticas de formación. Conocemos que es innegable el vínculo saber-poder en el manejo del lenguaje; por eso, nuestra idea está en empoderar a los estudiantes para culminar su trayectoria formativa.

El hecho de que los alumnos desarrollen prácticas –con lazos comunitarios entre sus compañeros, profesores y otros estudiantes de semestres más avanzados– en las que puedan escuchar y expresar sus pensamientos de manera clara y organizada, los signos, la ortografía y la puntuación, es un recurso para darse a entender y defender sus planteamientos. Por ello, nuestros esfuerzos en clase, a partir de los ejercicios, es romper con la cultura de niveles educativos anteriores que los estudiantes traen del “copia y pega”, el no cuestionar lo que un autor plantea o, incluso, no buscar las palabras que desconocen. Se trata de emplear los recursos de la lengua con una implicación crítica y analítica de lo que desean formular y expresar a otros (Cummins, 2010).

Deseamos ver en nuestros estudiantes una postura más allá del cumplimiento con la tarea; que logren planteamientos críticos –en sus variadas formas–. Nos hemos percatado que el diario les permite tomar un distanciamiento, replantearse sus formas de hacer y ser en el mundo, de acercarse al saber y, poco a poco, emplear conceptos propios de su disciplina para emitir su propia voz. Podemos decir que Julio o Abril están en el proceso. En la medida en que, como profesores de nivel superior, continuemos aproximándolos a la cultura académica, sus compañeros de semestres avanzados los acompañen, y ellos mismos se asuman en un rol autónomo, esto se denotará en sus escritos y en la forma de trabajar los textos. Serán capaces de transformar su mirada del mundo como profesionales de la educación, con vocabulario e ideas desplegadas durante sus estudios de nivel superior.

Como docentes a nivel superior, hemos tenido nuestras transformaciones y modificado nuestra mirada en torno a la alfabetización (de centrarnos en transmitir las

reglas gramaticales) y a las prácticas de literacidad que implican un acercamiento no solo a lo lingüístico, sino también a lo ideológico y cultural. Vemos que el medio es el texto “escrito de manera adecuada”; consideramos que el punto de arriba es contribuir a la formación de los estudiantes como ciudadanos honestos –al citar–, autónomos –que indaguen, que busquen sus propias rutas de acción–; conscientes y reflexivos –que sepan identificar en ellos mismos los desafíos a trabajar–; colaborativos –que encuentren entre sus compañeros y en los docentes a un colega con quien acercarse en caso de dudas, sin miedo a la burla o al juicio–; críticos –que conecten entre lo que leen y escuchan en la universidad con su mundo fuera de él y transformen su visión y su forma de vida.

Desde nuestro ángulo, nuestra tarea ha sido promover la mejora en el campo de las prácticas formativas apuntaladas en un humanismo que no tome al otro tan solo desde la ideología del déficit, sino como objeto a ser transformado con dosis de reflexividad sustentado en un punto de vista ético, en el cual el otro importa para nosotros y para los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2012). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1999). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres/Nueva York: Routledge.
- Beillerot, J. (1998). Deseo, deseo de saber, deseo de aprender. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi. *Saber y relación con el saber* (pp. 135-157). Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brockbank, A y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, vol. 23, núm. 1, pp. 6-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLV, núm. 185, pp. 13-33. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2002.185.48317>
- Cummins, J. (2010). Alfabetización bilingüe y empoderamiento (Trad. Gregorio Hernández-Zamora). En G. Hernández (Ed.). *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 15-24). Ciudad de México:

- Dialoga, Profesionales en Educación, SC (reimpreso de Literacy and Biliteracy for Spanish-Speaking Students, pp. 9-25, por J. Villamil & A. F. Ada. *The power 15 of two languages*. Nueva York: Macmillan/McGraw-Hill, pp. 9-25).
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA-FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (2010). Teoría sociocultural de la lectura/escritura (trad. Gregorio Hernández-Zamora). En G. Hernández (ed.). *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 12-14). Ciudad de México: Dialoga, Profesionales en Educación, SC (reimpreso de J. P. Gee, G. Hull y C. Lankshear [1996]. *The New Work Order*. Boulder: Westview Press, pp. 1-6.)
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*. París: Odile Jacob.
- Heath, S. y Mangiola, L. (2010). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington: American Educational Research Association.
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 18, núm. 4, pp. 771-798. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, G. (2014). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 241-286). Ciudad de México: Fundación SM. Recuperado de http://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf
- Hernández, G. (2010). ¿Qué significa enseñar y aprender el español? En G. Hernández. *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 28-31). Ciudad de México: Dialoga, Profesionales en Educación, SC.
- Hernández, G. (1997). ¿Qué leen y escriben los adolescentes en la escuela secundaria? En G. Waldegg y D. Block (coords.). *Estudios en didáctica* (pp. 76-90). Ciudad de México: COMIE/Editorial Iberoamérica.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (1999). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la plaza de Santo Domingo. En E. Remedi (coord.). *Encuentro de investigación educativa 95-98* (pp. 55-81). Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Plaza y Valdés Editores.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, vol. XIX, núm. 37, julio-diciembre, pp.189-213. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09.pdf>
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 23-49). Ciudad de México: Fundación SM. Recuperado de <http://>

- ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf
- Martín, M. (1976). Mediación. En S. del Campo (dir.). *Diccionario de Ciencias Sociales* (pp. 179-184). Madrid: Instituto de Estudios Políticos
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, enero, pp. 39-61.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: UNIPÉ-Editorial Universitaria/CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>
- Reynolds, L. y Herman-Kinney, N. (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*. Oxford: Altamira
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*. En *Ligne*, vol. V. Recuperado de <https://www.teluq.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>
- Serrano, J. A. (2019). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un punto de vista de la teoría de la indagación. En J. A. Serrano (coord.). *Documentación de experiencias pedagógicas: Argentina, Brasil, México*. Simposio llevado a cabo en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre. Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>
- Serrano, J. A., Chavira, L., Pozos, E. y Rodríguez, Z. (2019). Alfabetización académica en la licenciatura en Administración Educativa. En D. Cevallos, G. Cordeiro e I. Alcívar. *Buenas prácticas en educación superior*. Monographies & aproximacions, núm. 9 (pp. 10-22). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions educatives de la Universitat de Valencia.
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Street, B. (2013). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, Ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Educere*, vol. 19, núm. 62, enero-abril, pp. 57-68. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11759>

La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario

Reading when the processes involved fail. Deficits in university students

SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ*
MIRIAM SUÁREZ RAMÍREZ**

La docencia universitaria pone al profesorado frente a las limitaciones del alumnado para leer con fluidez y comprender textos escritos. Con el propósito de conocer de manera objetiva los niveles lectores del alumnado universitario, se desarrolló, durante el curso académico 2018-2019, un estudio en el que participaron 264 estudiantes, matriculados en los cursos de 2º y 3º de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, a quienes se aplicó la prueba TECLA. Los resultados trazan un perfil poco afortunado del alumnado y establecen diferencias con logros mejores en Educación Infantil y en el grupo de edad de los 19 a los 20 años. Esto revela que muchos estudiantes no comprenden lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido como lectores y escritores en sus estudios previos. Por ello, es necesario replantearse los cometidos de la institución universitaria en este campo.

The university teaching plays teachers in the face of the student's limitations to read fluently and understand written texts. To know objectively the reading levels of university students, an investigation has been developed during the 2018-2019 academic year where 264 students have been participated, enrolled in the 2nd and 3rd courses of the Primary Education and Pre-School degrees in Education Faculty at University of Extremadura. The results obtained show an unfortunate profile of the students and make differences, if the results are compared between both Degrees, with better results in Pre-School degree and in 19-20 age range. This shows that many students do not know what they are reading, neither what they have read, despite having a long journey as readers throughout their previous studies. It is necessary to rethink the tasks of the university institution for all what this work refers.

Palabras clave:

lectura,
universidad,
déficits,
comprensión,
práctica educativa

Keywords:

reading, university,
deficits,
comprehension,
educational
practice

Recibido: 18 de agosto de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 15 de abril de 2021 |

Publicado: 22 de abril de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1214>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-013

* Doctor internacional con premio extraordinario. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Pertenece al grupo de investigación reconocido "Educación histórica y patrimonial". Líneas de investigación: didáctica de la lengua oral y escrita, a través de soportes y dispositivos digitales, aplicación didáctica de leyendas y elementos procedentes de la tradición folclórica, con una orientación específica hacia la potenciación de la creatividad literaria. Correo electrónico: sergio.suarez@uva.es/ <http://orcid.org/0000-0002-8050-2590>

** Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (especialidad en Educación). Máster en Competencia Comunicativa, Promoción y Animación Lectora. Doctora por la Universidad de Extremadura. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: didáctica de la lengua oral y escrita, lectoescritura y análisis de los manuales escolares que se utilizan en los centros educativos en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Correo electrónico: misuarez@unex.es

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lectura y escritura es uno de los procedimientos más complejos a los que las personas tienen que hacer frente a lo largo de su vida. Mediante la lectura, se accede a la mayoría de los conocimientos de las diferentes etapas vitales. El objetivo de la lectura es identificar y reconocer las palabras para lograr entender el significado del texto. De manera progresiva, el hecho de llegar al significado de las palabras se va convirtiendo en una respuesta automática (Cuetos, 2008). Sin embargo, lo importante de leer no es reconocer, sino alcanzar los significados. La lectura comprensiva es un aprendizaje muy complejo en el que se encuentran inmersas múltiples operaciones mentales que abarcan desde el ámbito perceptivo hasta el cognitivo. Durante el acto lector se implican cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Una apropiada lectura requiere la adecuada intervención de los cuatro y, si alguno no funciona correctamente, se producirán alteraciones lectoras.

La capacidad de comprender un texto en mayor o menor medida va a estar condicionada por los conocimientos previos del sujeto sobre el tema en cuestión, la información proporcionada en el texto y los procesos cognitivos de bajo y alto nivel. Los microprocesos (o procesos de bajo nivel) son los encargados de la tarea de reconocimiento durante la lectura, y los macroprocesos (o procesos de alto nivel) son los que se activan a la hora de comprender lo leído. Los primeros permiten identificar o reconocer las palabras y, gracias a los macroprocesos, se entiende el significado del texto.

Lectura de palabras, exactitud y comprensión lectora

La lectura de palabras adquiere, pues, una gran importancia en el proceso lector. A través de ella se establece una comparación entre la forma ortográfica de la palabra y las representaciones acumuladas en la memoria para reconocer con cuál de las palabras encaja. Durante la educación primaria, cuando en las escuelas se enseña concienzudamente al alumnado a leer, se insiste en que lean palabras, que es uno de los primeros pasos en el procedimiento de iniciación a la lectura.

En la lectura de palabras está la esencia misma del proceso lector. Leer, según Vallés (2005), no es más que descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, en consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Si se tiene la capacidad de reconocer o decodificar las palabras escritas de manera correcta, esto es, si se logra convertir la expresión escrita en su forma sonora correspondiente, se dispone de exactitud lectora, tal como han resaltado Outón y Suárez (2011). Asimismo, una adecuada lectura de palabras permitirá acceder a los significados y, con ello, a la comprensión lectora (Ehri, 2005).

Existen diversos estudios en torno a la exactitud lectora y los problemas que suscitan en niños y jóvenes los errores en esta práctica. Hudson, Lane y Pullen (2005) sostienen que la deficiente exactitud lectora tiene influencias negativas en la comprensión lectora. El lector que comete errores de exactitud, probablemente, no está entendiendo el texto que lee, y esto lleva a una interpretación errónea, debido a la falta de precisión en la lectura de ese texto.

Investigaciones como las de Perfetti (2007) y Outón y Suárez (2011), entre otras, confirman con sus resultados que la exactitud lectora compromete la comprensión del texto de modo negativo. Sin embargo, la exactitud lectora no está relacionada solo con problemas de comprensión. González y Romero (1999) indican que si el sujeto tiene la capacidad de articular de manera correcta las palabras, tendrá más posibilidades de reconocerlas con exactitud y que, para comprender las palabras escritas, es necesario que el sujeto automatice la decodificación fonológica y atienda a otras operaciones mentales relacionadas con el acceso al léxico. Por ello, la producción fonológica influye más en la exactitud lectora que en la comprensión.

Una investigación realizada por Riedel (2007), con más de 1,500 escolares del distrito de Memphis (Estados Unidos), permitió confirmar que la exactitud a la hora de leer y la velocidad lectora, obtenidas por el número de palabras correctas leídas por minuto, fueron las que mejor predijeron los niveles de comprensión lectora.

También la investigación de Outón y Suárez (2011) sobre el nivel de exactitud y la automatización lectora con estudiantes gallegos de segundo de educación primaria en lengua castellana y gallega determinó, en lo referente a exactitud, que estos estudiantes no tienen un dominio completo de su código alfabético en ninguna de las dos lenguas que utilizan; por ello, presentan una deficiente comprensión lectora.

No es desacertado definir la comprensión lectora como la capacidad para entender lo que se lee, tanto en cuanto al significado de las palabras que forman un texto como a la comprensión global del texto mismo. La psicología cognitiva define la comprensión de un texto como un proceso cognitivo altamente complejo en el que intervienen múltiples habilidades, entre ellas, la memoria de trabajo, componente fundamental para la ejecución de tareas demandantes, como el razonamiento, la comprensión del lenguaje o el aprendizaje (Barreyro *et al.*, 2016). La memoria de trabajo es un constructo teórico central en la psicología cognitiva y se refiere a un sistema de capacidad limitada que mantiene activa y temporalmente la información necesaria para llevar a cabo otras tareas cognitivas (Baddeley, 2010; Unsworth & McMillan, 2013).

La comprensión lectora y la memoria de trabajo tendrían un rol determinante en la formación y el rendimiento académico (Calderón-Ibáñez y Quijano-Piñuela, 2010; Gómez-Veiga *et al.*, 2013), por lo que resulta pertinente investigar ambas variables a fin de conocer cómo se relacionan entre sí, el grado de incidencia de una en la otra y cómo ambas podrían afectar el desempeño del estudiante.

En los últimos años se han realizado varios estudios que reflejan la incidencia de la memoria de trabajo respecto a la comprensión de textos en el nivel universitario; entre ellos, destacan los de Barreyro, Burin y Duarte (2009), Barreyro *et al.* (2016 y 2017), Irrazabal *et al.* (2015) o Esquivel *et al.* (2016). Ya se ha comentado que la comprensión del texto es un proceso cognitivo de orden superior y una de las actividades humanas más complejas, en la que intervienen numerosas habilidades cognitivas (Gernsbacher & Kaschak, 2013; Saux, Irrazabal y Burin, 2014; Barreyro *et al.*, 2016). Habilidades lingüísticas básicas, como la decodificación de las palabras y el acceso a su significado, el análisis sintáctico de las oraciones y el análisis semántico del texto, además de la activación de los recursos atencionales y la memoria de trabajo, el acceso a la memoria semántica y episódica, razonamiento, conocimiento del mundo y de estrategias de lectura, entre otras, interactúan para poder comprender un texto de manera exitosa (Abusamra *et al.*, 2011; López *et al.*, 2013).

Los estudios de Rodríguez, Figueroa y Fernández (2016) muestran las dificultades académicas con las que los estudiantes inician su trayectoria universitaria, y alcanzan niveles significativos de insuficiencia en matemáticas (78.06%) y en la prueba de lectura (46.98%). Aunque los resultados de esta última parecen ser mejores que los de matemáticas, destaca que la complejidad de la prueba es baja, con algunos ítems pertenecientes a la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) de 2009. Debemos tomar en cuenta, pues, que la prueba no es exigente y, en cambio, muestra grados de déficit en la comprensión de los estudiantes.

También Fernández *et al.* (2017) completaron una investigación en diversas facultades de Montevideo, en particular, las de Ciencias Económicas y de Administración y la de Psicología aprobaron la realización, en forma de prueba piloto, de la evaluación diagnóstica a sus estudiantes de ingreso a las carreras, a quienes se aplicaron pruebas de lectura y matemáticas. Los resultados arrojaron cifras similares al estudio llevado a cabo dos años atrás sobre la competencia lectora (poco más de un 50% en nivel suficiente), en el cual se observó, además, un rendimiento superior de la Facultad de Economía sobre la Facultad de Psicología.

En los últimos años se han efectuado varios estudios que reflejan la medición de la memoria de trabajo respecto a la comprensión de textos; entre ellos, podemos encontrar, dirigidos a niños de educación primaria, los de Abusamra *et al.* (2008), Canet-Juric *et al.* (2009), Gómez-Veiga *et al.* (2013) e Iglesias-Sarmiento, Carriedo y Rodríguez (2015). Sobre educación media, son referencia los desarrollados por García-Madruga y Fernández (2008), Gutiérrez-Martínez, Ramos y Vila (2011) y Miranda-Casas *et al.* (2010). En el nivel universitario, sobresalen los de Barreyro, Burin y Duarte (2009), Barreyro *et al.* (2016 y 2017), Esquivel *et al.* (2016) o Irrazabal *et al.* (2015).

El lector, mediante la ejecución de todas esas capacidades referidas, comenzará a construir una representación mental (o modelo mental) coherente, que combina la información extraída del texto con sus conocimientos previos (de lenguaje y de lo que sabe sobre el mundo –físico y social– y que comparte con el escritor) para entender su significado (Gómez-Veiga *et al.*, 2013; Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983, citado en Pérez *et al.*, 2014).

Lectura de palabras y exactitud lectora en el alumnado universitario

Los déficits en lectura de palabras y exactitud lectora sitúan a los jóvenes con niveles muy bajos en lectura expresiva y comprensiva. Estas circunstancias adquieren mayor gravedad y repercusión cuando hablamos de alumnado universitario que, además, al acabar sus estudios, deberá dedicarse a la profesión docente: a impartir los conocimientos adquiridos a alumnos de infantil y primaria.

Cuando se pide al alumnado de los grados de maestro (infantil y primaria) que lean en voz alta un texto periodístico o científico, por un lado, o que extraigan lo más relevante de lo leído por otros compañeros, el resultado es bastante deficiente y descorazonador. Una explicación de los malos resultados que obtiene el alumnado, tras la realización de los exámenes de las diferentes materias que constituyen el plan de estudios de la carrera elegida, reside no en haber estudiado poco o nada (que también), sino en las dificultades y limitaciones que presentan a la hora de

comprender los textos y saber identificar las ideas principales, a consecuencia de no ser capaz de aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura, y también, en muchos casos, como resultado de una mala lectura de palabras y una deficitaria exactitud lectora.

La educación recibida ha priorizado la pasividad y el desarrollo de las habilidades escritas en detrimento de las orales en etapas educativas anteriores (primaria y secundaria). También la enseñanza universitaria sigue favoreciendo la cultura escrita a pesar de que cada vez son más los estudios e investigaciones que apuntan a que más del 20% del alumnado universitario no sabe comprender textos escritos y que el momento de ingreso en las aulas universitarias registra el peor porcentaje en comprensión lectora. A pesar de ello se sigue prestando poca atención a este asunto, que repercute de manera muy negativa en el rendimiento académico y en la formación del alumnado universitario.

Uno de los principales problemas en los estudios universitarios dirigidos a la formación de los futuros docentes, aplicable a todos los estudios universitarios, es que se da por hecho que el alumnado ya ha desarrollado y ha adquirido plenamente la comprensión lectora, algo que no se ajusta a la realidad, como lo evidencian los innumerables casos de estudiantes que no saben lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido de lectura-escritura en su periplo educativo. Además, en los planes de estudios de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, en relación con la exactitud y la comprensión lectora, escasamente se alude a estas como competencias que se han de alcanzar a través de las diferentes asignaturas. Esto viene a confirmar que, para la universidad y en concreto para estos estudios de grado, no es un tema relevante, sin duda, porque se da por hecho en etapas educativas anteriores.

Sin embargo, la eficiencia lectora es un aspecto cada vez más relevante en contextos universitarios; a la consecución de la comprensión lectora, se ha de añadir el parámetro de velocidad; esto es, acceso al significado en el menor tiempo posible, con objeto de rentabilizar los recursos cognitivos del lector.

ESTUDIO EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

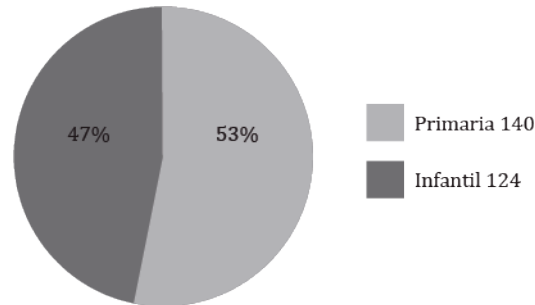
Con base en las reflexiones y planteamientos anteriores, decidimos realizar un estudio que pudiera confirmar si el alumnado universitario que cursa los grados de maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria posee o no índices bajos de eficacia lectora; si en verdad hay diferencias en los niveles de esa eficacia, según la edad del alumnado o el grado de especialización elegido; en definitiva, si la lectura eficaz (rapidez y comprensión) arroja déficits que requieran una reflexión posterior y la toma de decisiones encaminadas a su mejora.

Muestra

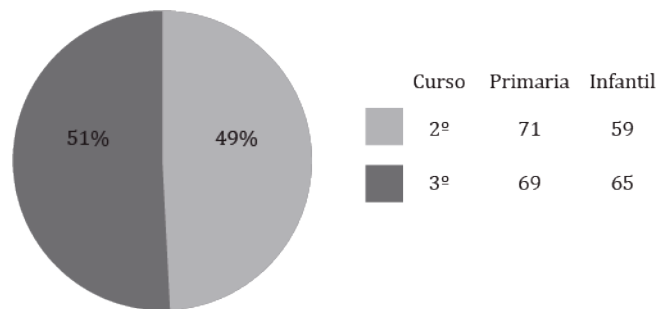
El estudio se aplicó a un total de 264 sujetos de ambos sexos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en Badajoz (España), alumnado matriculado en los cursos de 2º y 3º de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil. La elección de estos cursos estuvo motivada por tratarse de los centrales

de los grados, que dejan atrás prácticas académicas propias de secundaria o bachillerato; y también porque en estos cursos se imparten asignaturas obligatorias, sin la dispersión que originan los itinerarios de especialización ni las prácticas de enseñanza, concentradas en el curso 4°.

Gráfica 1. Muestra total con separación de grados



Gráfica 2. Muestra total con diferenciación de cursos



Gráfica 3. Muestra total por sexo

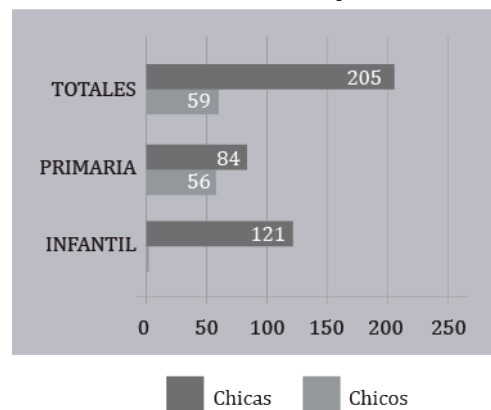


Tabla 1. Muestra grado de Educación Primaria por edad

	Edad	n	%
Primaria	20	55	39.29
	21	52	37.14
	22	10	7.14
	23	13	9.29
	24	2	1.43
	25	5	3.57
	26	1	0.71
	27	2	1.43
Total		140	100

Tabla 2. Muestra grado de Educación Infantil por edad

	Edad	n	%
Infantil	20	46	37.1
	21	62	50.0
	22	3	2.42
	23	3	2.42
	24	5	4.03
	25	4	3.22
	26	1	0.81
	Total		124

Instrumento

En los últimos años se han ido introduciendo en el medio hispanohablante un número considerable de instrumentos destinados a evaluar los procesos de lectura en escolares (Cuetos *et al.*, 2016, 2014; Ramos y Cuetos, 1997; Defior *et al.*, 2006). Como sucede con todos los instrumentos exhaustivos, estas baterías son de aplicación individual y contienen un número importante de pruebas que proporcionan información detallada para la intervención en casos individuales. En cambio, por su extensión y aplicación individual, son poco apropiadas para evaluar una población extensa de manera rápida.

Desde hace poco tiempo se ha comenzado a dar respuesta a la necesidad de desarrollar pruebas breves de aplicación colectiva para evaluar la eficacia lectora. En investigación, contar con una buena medida del nivel lector es el primer requisito para seleccionar las muestras de estudio. En educación, un instrumento de esta naturaleza facilita la evaluación de los progresos, los estudios comparativos y la identificación de sujetos en riesgo que requieren más entrenamiento y atención docente. Una prueba que responde a estas características es el test colectivo de eficacia lectora (TECLE), diseñado por Marín y Carrillo (1999), que elegimos para nuestro estudio.

La prueba está compuesta de 64 ítems que contienen una frase como encabezado y cuatro opciones de respuesta. A la frase le falta la última palabra, que debe ser seleccionada entre las cuatro opciones de respuesta. Las tres opciones falsas son dos pseudopalabras, que constituyen pares mínimos ortográfico y fonológico de la

respuesta correcta y, por último, una palabra que resulta inadecuada desde el punto de vista semántico o sintáctico para completar la frase. Por tanto, el evaluado o evaluada necesita ser capaz de discriminar entre sutiles cambios fonológicos, ortográficos y semántico/sintácticos, que actúan como distractores, para poder contestar adecuadamente. La presentación de las frases se estructura en orden de dificultad creciente. Contiene dos ítems de ensayo y la prueba es cronometrada, de ahí que la selección de alternativas debe producirse en el menor tiempo posible: tres minutos, si se aplica a sujetos mayores de catorce años.

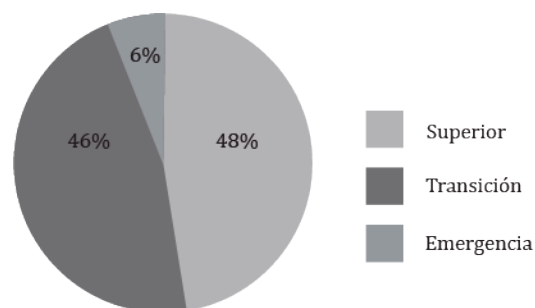
De acuerdo con Ferreres, Casajús y China (2010), las baterías exhaustivas para el análisis de la lectura están destinadas a obtener un detalle analítico del estado de los procesos que intervienen en ella; sin embargo, el TECLE busca incluir una única medida, a la que denomina eficacia lectora (o nivel lector), cuyos principales parámetros que la controlan son: la precisión y la velocidad en la decodificación; la comprensión del significado de la oración; y la administración de los recursos cognitivos, sin un análisis detallado. Los mismos autores afirman que “el formato del test así como la posibilidad de tomarlo colectivamente lo hacen ideal como prueba de *screening* y de nivel lector” (p. 525).

En cuanto a los ítems, la gran mayoría muestra altos índices de facilidad, lo que “le hacen adecuado como prueba de velocidad para medir eficacia lectora” (p. 526). También Ferreres *et al.* (2011) han señalado que la prueba TECLE es un test con tiempo límite en el que la puntuación depende de la cantidad de respuestas correctas. Cuando los ítems tienen la misma dificultad, el rendimiento depende sobre todo de la velocidad con que se resuelve cada uno. En la mayoría de test de velocidad, lo ideal es que todos los ítems posean un grado similar de baja dificultad, que es lo que sucede en este caso; por ello, resulta adecuado para la población estudiada.

RESULTADOS

El 93.94% de los estudiantes obtuvieron resultados que los sitúan en los niveles superior o de transición (entre 48 y 64 o entre 32 y 48 aciertos, respectivamente). Llama la atención que el 6.06% restante (un total de 16 alumnos de la muestra) se ubica en el nivel de emergencia, con un número de aciertos que, como máximo, solo llega a la mitad de los ítems, como queda reflejado en la gráfica 4.

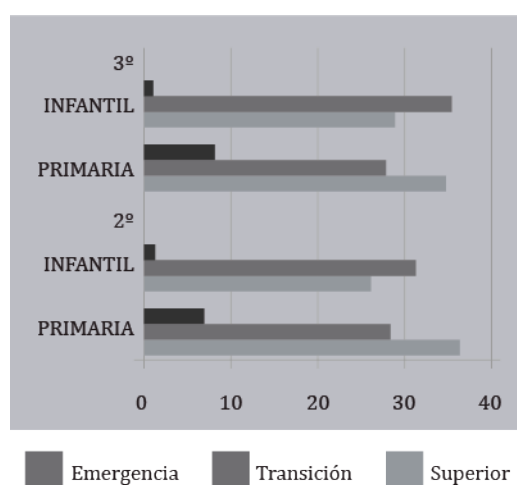
Gráfica 4. Resultados totales globales



Tampoco pasa inadvertido que el 46% del alumnado se encuentre en el nivel de transición cuando se trata de estudios universitarios, etapa en la que, se supone, deberían haber alcanzado las competencias en las habilidades lingüísticas escritas. Dicho de otra manera, menos de la mitad del alumnado participante en el estudio muestra haber obtenido un nivel superior de eficacia lectora.

Mientras que el alumnado del grado de Educación Primaria, que se sitúa en el nivel superior, es poco mayor que el de Infantil (50% frente a 45%), el que se ubica en el nivel de emergencia es significativamente mayor (10% frente a 1%); esto equivale a un nivel peor de eficacia lectora del alumnado de Primaria frente al de Infantil, ya que 14 alumnos de los 16 del nivel de emergencia son de Primaria frente a solo dos de Infantil.

Gráfica 5. Comparativa por grados, cursos y niveles obtenidos



Es necesario comentar que la variable sexo no ha podido utilizarse en este estudio, dado que, mayoritariamente, el grado de Maestro de Educación Infantil es cursado por chicas (121 frente a solo tres chicos); también está descompensado el grado de Maestro de Primaria, con 56 chicos frente a 84 chicas. No sería descabellado pensar que ese mayor número de chicas en el grado de Infantil es el que condiciona los mejores resultados que obtienen. Sin embargo, el estudio de Ferreres *et al.* (2011) llevado a cabo en la población escolar de Buenos Aires (Argentina), con un total de 693 participantes, y cuya intención fue determinar la influencia de las variables sexo, grado, oportunidades educativas y tipo de gestión (estatal o privada) en los procesos de lectura –en el que también utilizaron la prueba TECLÉ–, mostraron que el rendimiento está influido por el grado y el nivel de oportunidades educativas, pero no por el sexo. En nuestro estudio las variables especialidad, curso y edad sí fueron consideradas.

El alumnado del grupo de edad 20-21 (esto es, matriculado en el curso que le corresponde por edad) logra resultados significativamente mejores en la prueba en comparación con los otros grupos: 115 alumnos de los 126 que en total han alcanzado el nivel superior; es decir, el 91.2%. Lo mismo ocurre con quienes se encuentran en el nivel de transición: 97 alumnos (79.5%) están realizando sus estudios en el curso que les concierne por edad. Además, solo tres alumnos de este grupo se encuentran en el

nivel de emergencia, lo que representa apenas un 18.7% del alumnado que peores resultados obtiene. Este dato confirma que una promoción educativa normalizada asegura mejores resultados de aprendizaje y, como en este caso, mejor nivel de eficacia lectora, como puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3. Datos globales por grupos de edad y niveles alcanzados en la prueba

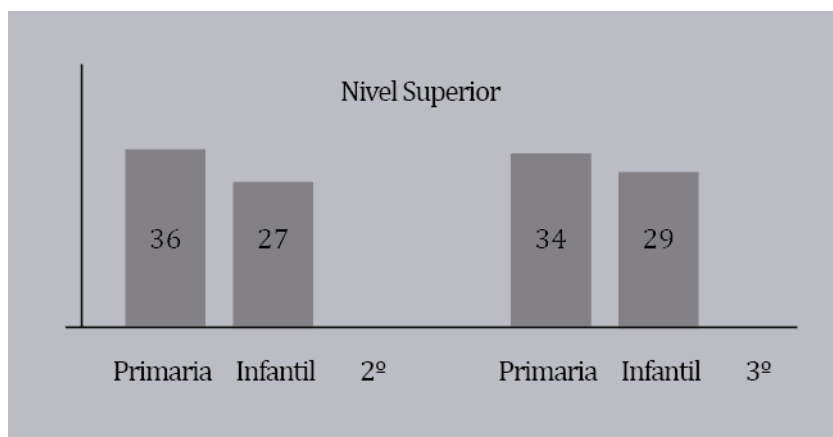
Edades	20		21		22		23		24		25		26		27		Ambos grados
Grados Valor	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n			
N. superior	35	20	31	29	2	1	1	1	1	3	0	2	0	0	0	0	126
N. transición	19	26	19	33	7	2	10	1	0	2	1	2	0	0	0	0	122
N. emergencia	1	0	2	0	1	0	2	1	1	0	4	0	1	1	2	0	16

Pri= Primaria

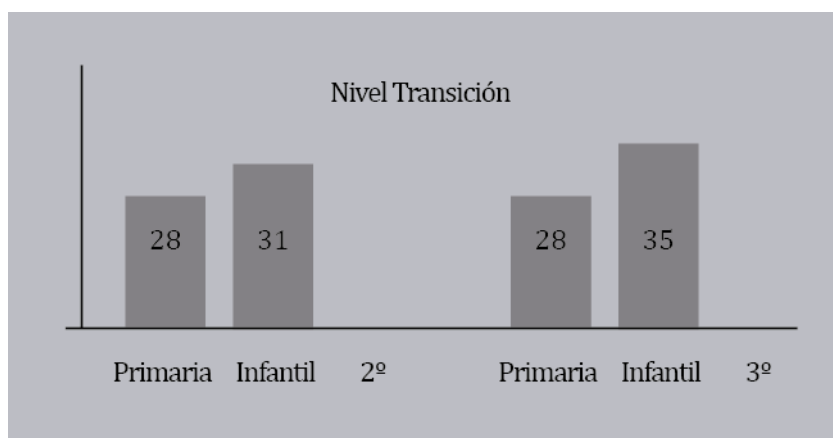
Inf= Infantil

Por último, aunque el alumnado de Educación Infantil obtuvo mejores resultados en lectura eficaz, en comparación con el de Primaria, llama la atención que la mayoría del alumnado de los cursos 2º y 3º de Infantil se encuentra en el nivel de transición, mientras que la mayoría del alumnado de esos mismos cursos de Primaria se encuentra en el nivel superior.

Gráfica 6. Comparativa alumnado en el nivel superior



Gráfica 7. Comparativa alumnado en el nivel de transición



Resulta preocupante también que casi el 54% del alumnado de Infantil se ubique en el nivel de transición (frente al 40% del alumnado de Primaria), porcentajes demasiado altos en ambos casos, si se tiene en cuenta la facilidad de la prueba aplicada. Sirva de ejemplo la tabla 4.

Tabla 4. Muestra parcial de la prueba aplicada

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

1. Ana puso la ...	<input type="checkbox"/> mella	<input type="checkbox"/> mesa	<input type="checkbox"/> mefa	<input type="checkbox"/> meva
2. Se rompió el ...	<input type="checkbox"/> carfón	<input type="checkbox"/> cartas	<input type="checkbox"/> cartón	<input type="checkbox"/> carpón
3. Le ocultaba la ...	<input type="checkbox"/> verlad	<input type="checkbox"/> vertad	<input type="checkbox"/> vendar	<input type="checkbox"/> verdad

Un total de 66 alumnos de Infantil y 56 de Primaria solo acertaron entre el 50% y el 75% de los ítems, lo que, sin duda, representa niveles deficitarios al tratarse de alumnado universitario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece evidente el déficit en lectura eficaz en el alumnado universitario de los grados de maestros. Solo el 50% del alumnado de Primaria (60 alumnos) y el 45% de Infantil (56 alumnos) se colocan en el nivel superior, lo que supone haber respondido con acierto a más del 75% de los ítems propuestos. Es necesario insistir en la facilidad de la prueba y en el nivel que debería tener el alumnado universitario para lamentar más los resultados. No es solo que el 10% del alumnado de Primaria se ubique en el nivel de emergencia (frente al 1.6% del alumnado de Infantil), sino el porcentaje tan bajo obtenido por quienes se encuentran en el nivel superior.

El estudio desarrollado por González *et al.* (2010), que compara los niveles de eficacia lectora entre alumnado universitario de Ciencias Técnicas, Ciencias Experimentales y Letras, y alumnado de Enseñanzas Medias, tanto de Ciencias como de Letras, confirma que el máximo de eficiencia lectora se alcanza en bachillerato. También constata la superioridad de los alumnos de bachillerato de Letras respecto a los de Ciencias, mientras que el alumnado universitario manifiesta, en general, una pérdida de la eficiencia lectora a lo largo del ciclo de estudios, algo que apenas se recupera con el avance de los cursos. Dicho estudio propone la inclusión de actividades que favorezcan, de manera explícita, la comprensión y eficiencia lectoras, en las carreras de Ciencias y de Letras, con objeto de que no decaiga la cota alcanzada en bachillerato.

Cuando un estudiante ingresa a la universidad, se espera que el desarrollo de sus habilidades lectoras haya alcanzado el nivel adecuado para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de

educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen (Sandoval *et al.*, 2010; Makuc, 2011; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012). Por ello, no nos sorprende que este tema despierte el interés de diversos investigadores (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuelas, 2010; Martínez-Diez, Díaz y Rodríguez, 2011; Riffo y Contreras, 2012).

La investigación de Ochoa *et al.* (2019) para demostrar la eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora, aunque en niveles anteriores a la universidad, confirma que "... es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente [...] con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados" (p. 71).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con la experiencia de Neira, Reyes y Riffo (2014) con una muestra, sensiblemente inferior, compuesta de 40 estudiantes de primer año de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, en Chile. El 70% de ellos de sexo femenino y el 30%, masculino. La edad promedio fue de veinte años y medio. Los resultados de ese estudio revelan que el nivel de comprensión lectora promedio de los estudiantes evaluados es bajo. Esto puede tener consecuencias en el desempeño académico de los sujetos y, tal vez, en la calidad de sus aprendizajes.

La responsabilidad de la universidad es evidente. González (1998), en su análisis de la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales en Perú, sostiene que

la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Aquí emergen dos responsabilidades. Una es la de la educación secundaria del país, que no logra realmente ninguno de los objetivos académicos para los que existe. El sujeto que egresa de ella tiene deficiencias lectoras. La segunda responsabilidad es de la universidad: debe enseñar a leer a sus alumnos iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario (pp. 59-60).

Lo anterior, lejos de haber sido superado y pertenecer al recuerdo por el tiempo transcurrido, sigue siendo una triste realidad en el momento presente.

Por su parte, Marín *et al.* (2007) desarrollaron un estudio comparativo entre alumnado español (150 estudiantes de 4º curso de la licenciatura de Psicología de la Universidad de Murcia) y uruguayo (60 estudiantes de primer curso de la licenciatura de Psicología en la Universidad Católica del Uruguay). Todos los participantes afirmaron ser nativos de los respectivos países y haber seguido en su totalidad el proceso de escolarización en instituciones nacionales. Los autores confirmaron que, como la lectura eficiente en español tiene un componente muy importante, basado en el acceso al léxico ortográfico, la carencia de un número suficiente de representaciones en la memoria de trabajo podría interferir y dificultar el desarrollo de una lectura rápida y eficaz.

Los déficits, como se ha documentado, están generalizados en el estudiante universitario hispanohablante y se hace necesario e irrenunciable abordarlos por más que, hasta hace unos años, existiera el convencimiento de que no era cometido de la docencia en la universidad, ni tan siquiera una competencia que debiera figurar en los planes de estudio de los diferentes grados que se otorgan a nivel superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre, PUCRS*, vol. 3, núm. 39, pp. 352-361.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., DeBerni, R. y Comoldi, C. (2011). *Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, vol. 4, núm. 20, pp. 136-140. doi: 10.1016/j.cub.2009.12.014
- Barreyro, J.P., Burin, D. y Duarte, A. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. *Interdisciplinaria*, vol. 2, núm. 26, pp. 207-228.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J. y Burin, D. I. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, vol. 2, núm. 23, pp. 233-245. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n2.05
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., Álvarez-Drexler, A. y Burin, D. I. (2016). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, núm., 24, pp. 17-24. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.09.002
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuelas, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 1, núm., 12, pp. 337-364.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, vol. 2, núm. 2, pp. 99-111.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Klowert.
- Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato, Revisada*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- Defior, S., Gottheil B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R. y Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Madrid: Paidós.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. En M. J. Snowling y C. Hulme (eds.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Esquivel, I., Martínez, W., Córdoba, R. y Reyes, C. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios. *Apertura*, vol. 2, núm. 8, pp. 38-53. doi: 10.18381/Ap.v8n2.919
- Fernández, T., Rodríguez, P., Clavijo, F., Figueroa, V., Marques, A., Rodríguez, C. y Silveira, A. (2017). *Evaluación diagnóstica en lectura y matemática a estudiantes que ingresan a carreras de la UDELAR en el CURE, el Noreste y en las facultades de Psicología y Ciencias Económicas*. Montevideo: CSIC/Udelar.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A. y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 1, núm. 3, pp. 1-7.
- Ferreres, A., Casajús, A. y China, N. (2010). *Prueba breve para evaluar el nivel lector*. Presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica

- Profesional en Psicología XVII. Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García-Madruga, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-158.
- Gernsbacher, M. A. & Kaschak, M. P. (2013). Text comprehension. En D. Reisberg (ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 462-474). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga, J. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, núm. 19, pp.103-111.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, núm., 1, pp. 43-65.
- González, M. J. y Romero, J. F. (1999). ¿Influye el desarrollo de la producción fonológica en el aprendizaje de la lectura? *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, vol. 2, núm. XIX, pp. 61-68.
- González Trujillo, M. C., Roldán Segura, C., Arráez Román, D., Gutiérrez Palma, N., Segura Carretero, A. y Fernández Gutiérrez, A. (2010). Eficiencia lectora: comparación alumnos universitarios de Ciencias Técnicas, Ciencias Experimentales y Letras, y alumnos de EE.MM. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES a las Titulaciones Técnicas* (pp. 137-140). Granada: Godel Impresores Digitales, SL.
- Gutiérrez-Martínez, F., Ramos, M. y Vila, J. O. (2011). Memoria operativa, comprensión lectora, inteligencia y rendimiento escolar. Predominio del componente "fluido" en las medidas de memoria operativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 4, núm. 34, pp. 465-479.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, núm., 58, pp. 702-714.
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo López, N. y Rodríguez Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, vol. 1, núm. 31, pp. 298-309. doi: 10.6018/analesps.31.1.15811
- Irrazabal, N., Saux, G., Barreyro, J., Burin, D. y Bulla, J. (2015). La comprensión del texto digital expositivo en el aula virtual de aprendizaje. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 2, núm. 12, pp. 57-66.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge.
- López Escribano, C., Elosúa, M. R., Gómez-Veiga, I. y García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, vol. 2, núm. 25, pp. 199-205.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos*, vol. 1, núm. 37, pp. 237-254.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Revista Folios*, núm. 35, pp. 33-47.
- Marín, J., Cuadro, A. y Pagán, A. (2007). Léxico ortográfico y competencia lectora. *Revista Ciencias Psicológicas*, vol. 1, núm. I, pp. 15-26.

- Marín, J. y Carrillo, M. S. (1999). Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Documento no publicado, Universidad de Murcia, Departamento de Psicología Básica y Metodología.
- Martínez-Diez, E., Díaz, N. y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 3, núm. 14, pp. 531-556.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P. y García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, vol. 3, núm. 50, pp. 135-42.
- Neira Martínez, A. C., Reyes Reyes, F. T. y Riffo Ocares, B. E. (2014). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- Ochoa, E. M., Del Río, N. E., Mellone, C. y Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 14, pp. 63-73.
- Outón, P. y Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de educación primaria. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 2, núm. 9, pp. 153-161.
- Pérez, A. I., Paolieri, D., Macizo, P. y Bajo, T. (2014). The role of working memory in inferential sentence comprehension. *Cognitive Processing*, vol. 3, núm. 15, pp. 405-413. doi: 10.1007/s10339-014-0611-7
- Perfetti, Ch. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, núm. 11, pp. 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1997). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y secundaria*. Madrid: TEA.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, vol. 4, núm. 42, pp. 546-567.
- Riffo, B. y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de ciencias políticas. *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 38, pp. 201-219.
- Rodríguez, P., Figueroa, V. y Fernández, T. (2016). Evaluación de competencias al ingreso a la universidad. *Temas de Educación*, vol. 1, núm. 22, pp. 13-32.
- Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, núm. 2, pp. 73-102.
- Saux, G., Irrazabal, N. y Burin, D. (2014). Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 20, pp. 305-313.
- Unsworth, N. & McMillan, B. D. (2013). Mind wandering and reading comprehension: Examining the roles of working memory capacity, interest, motivation, and topic experience. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 3, núm. 39, pp. 832-842.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, Revista de Psicología*, núm. 11, pp. 49-61.

Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso

Functional, critical and sociocultural literacy in law. A discourse analysis

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA*

El objetivo del artículo es identificar aspectos de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítica y sociocultural) en una muestra de trabajos escolares del género discursivo de ensayo, elaborados durante 2020 por estudiantes de la licenciatura en Derecho de una institución académica mexicana en la asignatura de Argumentación jurídica. Se utilizó una metodología cualitativa, de corte interpretativo, posicionada en el análisis del discurso. La aproximación se hizo desde la visión de la literacidad disciplinar en el área de conocimiento del derecho. En los resultados se encontraron características de los tres enfoques de literacidad en los discursos de la muestra. Se concluye sobre la pertinencia de promover la literacidad en los estudiantes de esta carrera mediante prácticas que complementen estos enfoques para el desarrollo de la literacidad jurídica.

Palabras clave:

literacidad funcional, literacidad crítica, literacidad sociocultural, literacidad jurídica, análisis del discurso

The objective of this document is to identify aspects of the three approaches to literacy (functional, critical and sociocultural) in a sample of school works of the essay genre prepared during 2020 by students of the Law degree of a Mexican university in a Legal Argument course. A qualitative methodology was used, of an interpretive cut positioned in the analysis of the discourse. The approach made is from the viewpoint of disciplinary literacy in the area of knowledge of Law. In the results, it is affirmed that in the sample characteristics of functional, critical and sociocultural literacy were found. It concludes on the relevance of promoting literacy in Law students through practices in which these approaches are complemented for the development of legal literacy.

Keywords:

functional literacy, critical literacy, sociocultural literacy, legal literacy, discourse analysis

Recibido: 1 de julio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 3 de mayo de 2021 |

Publicado: 14 de mayo de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1195>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-014

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Coordinador de la Academia de Teoría General del Derecho de la UACJ. Miembro de la Red Temática de Literacidad Digital en la Universidad. Líneas de investigación: aprendizaje del derecho, ambientes virtuales de aprendizaje y evaluación de académicos. Correo electrónico: camarillo.uacj@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9934-545X>

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es identificar aspectos de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítica y sociocultural) en una muestra de 36 ensayos elaborados como trabajo final por parte de estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en un curso formal de Argumentación jurídica durante el semestre enero-junio de 2020. La temática abordada por el estudiantado en el ensayo fue el impacto e importancia de la argumentación jurídica en su vida laboral-profesional, dado que esta disciplina es relevante para el aprendizaje y ejercicio del derecho: “En el contexto de la formación universitaria de los abogados, las competencias argumentativas constituyen el insumo vital para el desempeño destacado de estos profesionales en el medio laboral” (Betancourt y Frías, 2015, p. 213).

Para realizar el análisis de los ensayos, partimos del supuesto referido por Zamudio (2016): “Se espera que el estudiante de pregrado, al adentrarse en una determinada comunidad académica, pase por un proceso en el que aprenda a expresarse, de manera tanto oral como escrita, siguiendo las convenciones discursivas establecidas por su comunidad” (p. 36). Además, a través del género discursivo del ensayo se otorga voz al alumnado para que puedan ser “sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos y críticos si es posible” (Hernández, 2017, p. 54).

El artículo está organizado en seis apartados: introducción; marco teórico, que sirvió de base para el análisis y que se configuró con planteamientos relacionados con la literacidad y la argumentación jurídica; revisión de la literatura publicada sobre la literacidad en general y respecto a la literacidad en el campo del derecho; metodología, que describe las razones para recurrir a un enfoque cualitativo de corte interpretativo mediante el análisis del discurso, así como la manera en que se efectuó el proceso de análisis; los hallazgos, que aportan evidencia de los discursos de la muestra analizada y sus interpretaciones; y algunas consideraciones que rescatan la originalidad y aportación del artículo al estudio de la literacidad jurídica.

MARCO TEÓRICO

Nuestro análisis se fundamentó en dos tipos de marcos teóricos. Uno correspondiente a la literacidad y otro a la argumentación jurídica. El primero obedece a nuestro interés en identificar en el discurso de los ensayos características de los enfoques de literacidad; el segundo es útil al estudio porque el tema de la muestra estudiada giraba en torno al impacto de la argumentación jurídica en la vida profesional-laboral de los estudiantes de la carrera en Derecho.

Existe cierta dificultad al definir la literacidad, quizá porque se trata de una palabra rara, abstracta e intangible (Hernández, 2016) o porque comprende complejidad en su significado, ya que no es suficiente con referirse a la lectura y la escritura (Kalman, 1993). Va más allá de lo que implica en la lengua española la alfabetización y, en ocasiones, suelen confundirse ambos conceptos; incluso, ocurre con la traducción de literacidad al español (Braslavsky, 2003). Zavala señala que “no son términos intercambiables sino que, más bien, ambos articulan significados fundamentalmente distintos” (2004, p. 438). La literacidad, por ejemplo, circunscribe ha-

bilidades que son más extensas que la decodificación y la comprensión de lo escrito (Márquez y Valenzuela, 2018). Además, la palabra literacidad es un derivado de lo que en la lengua inglesa se denomina como *literacy* (Cassany y Castellà, 2010) y se utiliza en el castellano para suplir un vacío semántico.

En este sentido, la literacidad es un neologismo de trascendencia elevada por tres motivos fundamentales: en primer lugar, porque ha sido objeto de múltiples discusiones entre lingüistas, educadores, antropólogos, psicólogos y otros actores que se interesaron y siguen estudiando sus implicaciones (Kalman, 1993); en segundo, porque su análisis permitió el desarrollo de varios y diferentes enfoques (Cassany, 2005); y en tercero, porque la literacidad transforma la vida y la realidad social de las personas a través del discurso (Cassany, 2005).

¿Qué es lo que comprende la literacidad? De acuerdo con nuestro objetivo, utilizamos como referente la aportación de Cassany y Castellà (2010), quienes documentaron una de las nociones que consideramos más representativas y completas del neologismo, porque engloba sus diferentes enfoques (funcional, crítico y sociocultural). Para estos autores,

el concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

Así, la literacidad incluye tanto las investigaciones sobre ortografía o correspondencia sonido-grafía, como el análisis de géneros discursivos escritos, la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder (Cassany y Castellà, 2010, pp. 354 y 355).

A partir de lo anterior, nuestro análisis clasifica las posibles referencias a cada enfoque que aparecen en la conceptualización. Algunas podrían enmarcarse en más de un enfoque y, por tanto, la clasificación puede ser discutible; sin embargo, tratamos de ubicar las partes en lo más representativo de su sentido. En la tabla citamos textualmente las líneas que fueron seleccionadas y diseccionadas del concepto.

Tabla. Análisis del concepto de literacidad de Cassany y Castellà (2010)

El enfoque de literacidad	Partes del concepto enmarcadas en alguno de los enfoques
Funcional	Incluye “el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones” Incluye “las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura”

Crítico	<p>Incluye “el análisis de géneros discursivos escritos”</p> <p>Incluye “el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”</p> <p>Incluye “las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad”</p> <p>Incluye “los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social”</p> <p>Incluye “el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder”</p>
Sociocultural	<p>Incluye “los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social)”</p> <p>Incluye “un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad”</p> <p>Incluye “la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad”</p> <p>Incluye “el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social”</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Cassany y Castellà (2010, pp. 354 y 355).

Del análisis se desprende que cada enfoque se sitúa en determinadas perspectivas teóricas y en esto radica una de las riquezas más significativas de la literacidad. En el enfoque funcional, la literacidad tiene relación directa con el desarrollo de habilidades y destrezas para la lectura y la escritura (Tejada y Vargas, 2007), además de que pondera la finalidad de ser partícipe laboralmente (Arredondo y Quintero, 2017). En esto coincide Braslavsky (2003), para quien la literacidad funcional va más allá de la relación de la persona con su capacidad de leer y escribir, dado que implica la manera en que se responde a las exigencias de la comunidad en todas sus actividades.

Desde un enfoque crítico, la literacidad juega un papel todavía más activo en la vida y realidad de las personas. Los trabajos de Freire (1986) y Freire y Macedo (1989) constituyen un marco teórico para la comprensión de lo anterior. En sus aportaciones señalan, por ejemplo, que alfabetizar no se reduce a leer y escribir palabras, sino que produce cambios que trascienden; conduce a la emancipación, la liberación y el empoderamiento; es decir, la alfabetización construye realidades.

De acuerdo con Cassany (2005) y Cassany y Castellà (2010), el enfoque de la literacidad crítica distingue el mejoramiento de las condiciones de vida y la confrontación de lo hegemónico, pero también implica entender el contenido e ideología de los discursos, la reflexión crítica de los posicionamientos ideológicos, la concientización de lo que produce un discurso en nosotros y los demás, así como la comprensión de un escrito según su clasificación en un género discursivo, entre otros aspectos. En cambio, el enfoque sociocultural de la literacidad reside en que la lectura y la escritura son construcciones sociales y culturales porque el discurso no está desvinculado del contexto social. De acuerdo con las aportaciones de Lev Vygotsky sobre el constructivismo de tipo sociocultural, para el aprendizaje de las personas, es pertinente que no se descontextualicen de su realidad social, ya que, con base en su enfoque, la construcción del conocimiento se desarrolla a partir de las interacciones sociales (Camarillo y Barboza, 2020).

Además, la literacidad sociocultural está representada por un movimiento denominado los nuevos estudios de literacidad (NEL). Gee (2004), uno de sus autores

medulares, señala que la literacidad constituye un conjunto de prácticas discursivas que “están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales” (p. 24). A su vez, interpretando a Street (2004), la literacidad es una práctica ideológica. Finalmente, para Barton y Hamilton (2004), la literacidad no es una habilidad para leer o escribir ni tampoco “yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (p. 109).

Respecto a los planteamientos que utilizamos como marco teórico para la comprensión de la argumentación jurídica, podemos citar las aportaciones de Aarnio (2008), Atienza (2006 y 2013) y Cárdenas (2018), quienes profundizan en la idea de que el derecho es lenguaje y la argumentación jurídica, una actividad lingüística. En lo anterior se funda la idea de relacionar la literacidad y la argumentación, así como la justificación, para buscar posibles aspectos y características de los tres enfoques de literacidad en un *corpus* de ensayos jurídicos de tipo estudiantil en el contexto de la asignatura de Argumentación jurídica.

Para Aarnio (2008), el derecho comprende lenguaje por una razón medular: los preceptos jurídicos contenidos en las codificaciones legales están constituidos por lenguaje; lo mismo que las resoluciones emitidas por los tribunales, porque se configuran en lenguaje argumentado. Incluso, el mismo autor sostiene que la interpretación del derecho –una de las actividades esenciales realizada por abogados, legisladores, juristas, académicos, juzgadores y estudiantes– se cristaliza en lenguaje porque, para llevarla a cabo, se requiere una comprensión de textos normativos y discursos jurídicos.

En el campo del derecho, y sobre todo en su ejercicio profesional, la elaboración de diferentes discursos es imprescindible. Desde demandas, contestaciones de demandas, alegatos, contratos, sentencias, jurisprudencias o recursos de apelaciones o impugnaciones requieren prácticas discursivas jurídicas; entre ellas, sobresale la construcción de argumentos, ya que forman parte de la esencia y el ejercicio de la abogacía; por eso importa la literacidad para la argumentación jurídica. Con base en lo anterior, Atienza (2006 y 2013) refiere que, cuando esta se practica, se pone en movimiento una actividad lingüística. La dialéctica argumentativa se erige, entonces, como indispensable durante la formación académica del estudiantado de derecho debido a la relevancia que adquiere en la práctica jurídica.

Para Cárdenas (2018), se debe “entender la argumentación como derecho, o viceversa” (p. 8), porque resulta innegable la trascendencia de cómo se argumenta; cómo se forja la motivación y la fundamentación; cómo adquieren relevancia los diferentes tipos de argumentos y, desde luego, cómo se construyen en el campo del derecho: “No puede concebirse el derecho contemporáneo si prescindimos de la argumentación” (Cárdenas, 2018, p. 8).

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA LITERACIDAD

Algunos trabajos apoyan la contextualización de este artículo y son agrupados con base en ciertas temáticas abordadas; por ejemplo, algunos resaltan la distinción entre alfabetización y literacidad, y sostienen discrepancias entre ambas al discutir los

orígenes teóricos de la literacidad (Braslavsky, 2003); otros analizan sus contrastes mediante críticas a la traducción literal de literacidad, pues defienden que referir solo alfabetización constituye un problema reduccionista (Kalman, 1993).

Otros trabajos son revisiones del estado del arte de la literacidad en forma general o de determinado enfoque; por ejemplo, Londoño (2015), además de presentar un análisis histórico de la lectura y la escritura, aporta una sólida revisión del estado del arte de la literacidad en Colombia y una general de la literatura en otros países latinoamericanos. Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) también ofrecen una revisión del estado del arte, pero exclusiva de un enfoque de la literacidad; clasifica los trabajos en el orden nacional e internacional y desde las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas.

Otros artículos estudian los diferentes posicionamientos de la literacidad. Cassany (2005) analiza los aspectos más sobresalientes y medulares de la literacidad crítica. Refiere como sus antecedentes teóricos a la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, el trabajo de Paulo Freire acerca de la pedagogía del oprimido, la pedagogía crítica de Henry Giroux y las aportaciones de Michel Foucault sobre el poder y discurso. En un trabajo posterior, Cassany y Castellà (2010) abordan la influencia de la teoría crítica, la pedagogía crítica, los movimientos del feminismo, el antirracismo, el poscolonialismo, los estudios lingüísticos, el posestructuralismo y el análisis crítico del discurso en la construcción del enfoque de la literacidad crítica.

Por su parte, Hernández (2009) realiza un análisis crítico de la alfabetización y la cultura escrita a partir de historias de vida en México y Estados Unidos, y del discurso hegemónico de analfabetización en las comunidades marginadas; es decir, desde el enfoque crítico hace visible el discurso que estereotipa a los grupos sociales en desventaja.

Zavala, Niño y Ames (2004) integraron un trabajo con algunos artículos relacionados con los NEL y resaltan las contribuciones de autores como James Paul Gee, Brian Street, Sylvia Scribner y Mary Hamilton, por ser referentes teóricos de estos estudios. Otros trabajos también se concentran en los NEL, pero se aproximan desde su historia al presentar una extensa revisión de la literatura acerca de este movimiento, como Hernández (2019), quien afirma que estos estudios tienen como sustento el decolonialismo; señala que las políticas educativas promueven una homogeneización cultural que se funda en una dominación política; por tanto, propone apoyar a quienes no suelen estar posicionados para que puedan construir su propia voz pública a través del discurso. De alguna manera, coincide con lo que han afirmado otros autores, como Street (2004) y Cassany (2006), en el sentido de que la literacidad consiste en una práctica ideológica debido a que los discursos están permeados por la ideología, o como Gee (2004), para quien la literacidad es una práctica discursiva de cómo se interpreta la realidad social imperante desde la visión y el contexto de los grupos sociales.

Otros autores focalizan su análisis en la literacidad funcional. Riquelme y Hernández (2017) señalan que este enfoque de literacidad estuvo en vigor hasta antes de 1990; sin embargo, trabajos recientes sostienen su vigencia teórica y práctica y ponderan, de forma integral, cuatro dimensiones: habilitadora, dinámico-participante, informacional y digital-tecnológica (Camarillo, 2021). Otros autores no solo se aproximan epistemológicamente a un enfoque particular de la literacidad, sino que argumentan la necesidad de integrar los tres:

Uno de los propósitos esenciales de la educación es ayudar a construir una sociedad más democrática, justa y equilibrada, con mayor participación ciudadana en las agendas políticas, económicas y socioculturales. Una sociedad en la cual las relaciones de poder sean más colaborativas y menos coercitivas. Para avanzar en la búsqueda de este objetivo, es necesario transformar los propósitos de lectura para que no giren solo en función de la literacidad funcional, sino también para formar lectores con literacidad crítica que les ayude a configurar el ideario político y cultural (Tejada y Vargas, 2007, p. 212).

De igual modo, encontramos estudios de literacidad realizados en los contextos institucionales. Castro y Sánchez (2015) revisan la estructura retórica de 63 tesis de cuatro disciplinas distintas en una universidad mexicana. Por su parte, Henao *et al.* (2011) abordan el grado de literacidad del alumnado que ingresa a una facultad del área de ciencias sociales en una universidad de Colombia. También, Castro y Sánchez (2013) indagaron los recursos discursivos de estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública a través del análisis del discurso de 40 ensayos académicos.

Por otra parte, Arce (2013) determina la brecha entre el discurso pedagógico y los resultados de aprendizaje para establecer las causas y utilizar la lectura crítica como medio para subsanar la problemática en una universidad de Argentina. Londoño (2016) contribuye con un análisis sociolingüístico en el que estudia el nivel de literacidad de estudiantes de derecho y psicología de una universidad de Colombia, y considera la edad, sexo, nivel educativo de sus familiares ascendentes, entre otros factores. Moreno y Mateus (2018), en otra universidad latinoamericana, buscaron prácticas de literacidad en el contexto de la asignatura Análisis de literatura científica.

Los estudios de literacidad en contextos institucionales no solo se realizan en el nivel académico de licenciatura, sino también en el posgrado; por ejemplo, de manera reciente, Valerdi (2020) presenta los resultados de un análisis de 20 introducciones de tesis de maestría en Lingüística Aplicada y argumenta que este tipo de estudios contribuyen a la comprensión del lenguaje en contextos académicos. A su vez, Vargas (2016) examina avances y deficiencias de literacidad en un estudio de caso en el contexto de la maestría en la Enseñanza de las Ciencias Naturales en una universidad de Colombia; su propósito es determinar cómo se va construyendo la identidad del estudiante a partir de la escritura académica como parte de su formación en una comunidad especializada que espera desarrolle un discurso académico.

Finalmente, cabe referir los trabajos que relacionan la literacidad con las tecnologías de información y la comunicación (TIC), dado que estas cambiaron la forma de leer en la sociedad debido al impacto de la cultura digital (Cassany, 2006). Recordemos que las generaciones denominadas “y” y “z” utilizan toda clase de TIC en su cotidianidad (García, 2019). Algunos estudios han concluido que, en el caso de estudiantes universitarios, la lectura en medios electrónicos se ha posicionado más que la tradicional (Salado, Ramírez y Ochoa, 2017).

En este sentido, resaltan las investigaciones sobre el grado de literacidad digital en estudiantes en contextos distintos: modalidad virtual y presencial. Salado *et al.* (2020) encontraron que, si bien se identifican algunas dificultades con las prácticas de literacidad digital, los estudiantes de la modalidad virtual reportaron un mejor desarrollo de pensamiento crítico que los de la presencial. Por su parte, Márquez y Valenzuela (2018) indagaron sobre los procesos de lectura en

dispositivos electrónicos. Advierten la influencia e impacto que han tenido las TIC en los procesos de lectura y concluyen que la literacidad digital configura nuevas posibilidades de interacción dialógica para la comprensión del otro.

Sobre la literacidad y el derecho

La dualidad literacidad-derecho se inserta en lo que se denomina literacidad académica o alfabetización académica (Carlino, 2003 y 2013) y literacidad disciplinar (Montes y López-Bonilla, 2017). Carlino (2013) reformuló su concepto de literacidad académica (aunque la refiere como alfabetización) una década después del que propuso a principios de 2000, e implica un

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (p. 370).

La literacidad disciplinar comprende un asunto más especializado que la académica. De acuerdo con Montes y López-Bonilla, es “un tipo de práctica de literacidad que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (2017, p. 165).

Con base en esta delimitación conceptual, es pertinente mencionar que hay una relativa ausencia de trabajos en América Latina acerca de la literacidad disciplinar referida al campo del derecho o a la literacidad jurídica. Es cierto que el derecho se constituye de normas jurídicas y estas se encuentran contenidas en codificaciones escritas, que, en materia legislativa, se estructuran en discursos normativos. Cuando se aplica la ley en un caso concreto, los jueces argumentan de forma escrita las sentencias emitidas, y el sentido de las normas jurídicas se interpreta por varios actores u operadores jurídicos; así, el uso del lenguaje en el derecho es de suma trascendencia para su aprendizaje y ejercicio profesional. Sin embargo, esto no significa que cualquier trabajo académico o de investigación sobre las normas jurídicas, interpretaciones de la ley, argumentación jurídica o resoluciones judiciales que aludan a lo escrito o a la actividad lingüística en el derecho sea un estudio sobre literacidad jurídica. A continuación presentamos una revisión de la literatura sobre la literacidad en el derecho.

Recientemente, Londoño, Ramírez y Garay (2019) identificaron algunas prácticas de literacidad por parte de docentes de derecho en dos instituciones de educación

superior de Colombia. Se trata de una investigación cualitativa que revela que los profesores realizan estas prácticas sin intencionalidad, dado que consideran, de manera a priori, que la lectura y la escritura ya deberían ser dominadas por los estudiantes de derecho, dado que es medular para su formación académica.

En el contexto institucional de una universidad de Chile, Aguilar (2017) llevó a cabo un estudio sobre los géneros discursivos, por medio de los cuales se suscita una relación pedagógica entre docentes y estudiantes de derecho. La autora analiza un conjunto de textos y los clasifica en tres géneros discursivos que son fundamentales para la formación académica jurídica. Argumenta que esto es parte de una alfabetización académica, ya que la utilización de los tres géneros en los que agrupó los textos desarrolla la capacidad discursiva del alumnado.

Otro estudio en una universidad de Colombia (Henaó, Londoño y Frías, 2017) resalta el grado de avance de los estudiantes de derecho en lectura crítica y argumentación. En este se consideró una prueba de lectura-escritura de entrada y otra de salida, luego de cursar la asignatura de Técnicas comunicativas. Los autores partieron del supuesto de bajos niveles de literacidad y argumentación de los estudiantes al ingresar a la Facultad de Derecho.

Por su parte, Betancourt y Frías (2015) presentan hallazgos sobre las debilidades y fortalezas en las competencias y habilidades en lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica de los estudiantes de derecho de una universidad colombiana, a partir de los resultados obtenidos en una evaluación general de educación superior. Resaltan que los estudiantes presentaron cierta problemática en el desarrollo de estas habilidades y advierten la necesidad de implementar en el entorno institucional las medidas necesarias para articular mejor la argumentación y la literacidad del estudiantado para subsanar los resultados de la evaluación.

Por su parte, García y Agüero (2014), sin mencionar que su estudio se inserta en la literacidad disciplinar o sociocultural, identifican la interacción de la comunidad disciplinar jurídica (que definen como expertos en derecho) con la sociedad por medio de los discursos jurídicos. Esto implica una visión del discurso como práctica ideológica y social. Los autores utilizan el análisis del discurso, revisan los géneros discursivos jurídicos, y argumentan la importancia del lenguaje en el derecho y la de este como discurso en la sociedad.

Taranilla (2012) pondera la literacidad funcional: “La práctica del derecho es una actividad eminentemente lingüística, de modo que en el quehacer de los profesionales del derecho desempeña un papel crucial su competencia comunicativa” (p. 1). Su aportación es identificar las competencias narrativas que deben ser consideradas en cursos y materiales didácticos sobre discurso jurídico y habilidades comunicativas para la mejor práctica del derecho penal.

Finalmente, para Moreno (2012), la profesión jurídica en Colombia se sustenta en la utilización del discurso como hegemonía política, social y económica. Propone crear una visión crítica, reflexiva y comprometida en los estudiantes de derecho ante las exigencias de la realidad imperante para que sean partícipes en la resolución de conflictos que ponderen la justicia social. Destaca la argumentación jurídica como una competencia de los estudiantes de derecho y con posibilidad de transformar realidades. Por ello, su trabajo se inserta en el enfoque de la literacidad crítica.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con una metodología cualitativa, de corte interpretativa, posicionada en el análisis del discurso (Du Bois, 2003, 2007, 2014). La aproximación epistemológica a los ensayos redactados por los estudiantes se sustenta en la idea de que el sentido de estos textos va más allá de su gramática, y se encuentra en la esencia del discurso (Du Bois, 2003). Desde esta perspectiva, los ensayos representan un posicionamiento discursivo y en ellos puede haber una interacción dialógica entre lector-autor (Castro y Sánchez, 2013). Además, está presente la voz reflexiva y el sentido de identidad de un actor o agente (Hernández, 2017), en este caso, estudiantes de derecho. A través de la comprensión del discurso en su nivel textual y contextual se le da sentido a la realidad (Ruiz, 2009).

La muestra cualitativa fue intencional y se integró de 36 ensayos presentados por estudiantes como trabajo final en el curso de Argumentación jurídica correspondiente al semestre enero-junio de 2020. El tema fue el impacto de la argumentación jurídica en su vida profesional-laboral. La investigación se enmarca en la literacidad disciplinar (Montes y López-Bonilla, 2017), porque estudia aspectos afines a un campo especializado (el derecho) a través de un género discursivo.

Para facilitar el análisis de los ensayos, los estudiantes, al redactar sus trabajos finales, debían ponderar los siguientes aspectos:

- La temática general debía ser sobre el impacto de la argumentación jurídica en su vida profesional-laboral en cualquiera de sus vertientes: ejercicio de la abogacía, la función jurisdiccional, la actividad legislativa o la academia (se les hizo saber que podían elegir una o varias vertientes).
- El contenido del ensayo podía sustentarse en al menos uno de los siguientes rubros: las lecturas (libros, capítulos de libros, artículos de revistas, etcétera) correspondientes a los autores vistos en las sesiones de clase; las anotaciones o reflexiones de cada estudiante a partir de la exposición del profesor en las clases; y las dinámicas pedagógicas consistentes en diferentes ejercicios argumentativos realizados en las clases.
- El ensayo debía tener la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión.
- El ensayo debía tener una extensión entre cinco y diez cuartillas y redactarse en primera persona en virtud del tema.

Antes de comenzar el análisis de los ensayos, consideramos que los ensayos tendrían una idónea y pertinente estructura retórica, una visión crítica y reflexiva, una redacción coherente y sustentada, así como un manejo del lenguaje y expresión escrita acorde con las convenciones de la comunidad académica o disciplinar en la que están inmersos (Castro y Sánchez, 2013; Zamudio, 2016). Otro supuesto fue que los estudiantes de derecho que participaron en el estudio tenían dominio de la literacidad con enfoque funcional, crítico y sociocultural, y que era posible identificar en sus ensayos algunos aspectos y características de estos enfoques.

En el análisis de la muestra, consideramos los aspectos propuestos por Castro y Sánchez (2013), con algunas modificaciones y ponderaciones de ciertos planteamientos de

Hernández (2017). Las categorías examinadas fueron: la estructura del discurso; la redacción; la voz crítica a partir de una postura como actor o agente; la inserción de otras voces como diálogo; y la construcción de una perspectiva sociocultural. También fueron importantes en el análisis las implicaciones relativas a cada enfoque de literacidad.

La revisión de los ensayos inició con una lectura simple y general de todos los trabajos presentados por los estudiantes; esto, con la finalidad de tener una idea global o panorámica del corpus. Continuamos con el análisis del discurso de cada ensayo para encontrar la esencia del discurso (Du Bois, 2003). La utilización de este análisis como instrumento y aportación metodológica y epistemológica para la comprensión de prácticas discursivas en un determinado contexto (Calsamiglia y Tusón, 2012) fue el pertinente, dado que, para los estudiantes que cursan la asignatura de Argumentación jurídica, la actividad lingüística de carácter escrita y oral es de suma relevancia debido a las implicaciones del ejercicio profesional del derecho. Así, los estudiantes se constituyeron en agentes creadores de discursos.

En el proceso de análisis del discurso de los ensayos surgieron preguntas asociadas a cada categoría analítica: ¿este ensayo tiene una estructura en el discurso?, ¿el discurso está redactado correctamente?, ¿el o la estudiante da muestra de una voz crítica como actor o agente?, ¿inserta voces de autores en su discurso que permitan identificar un diálogo con ellas?, ¿se percibe en el discurso una relación del estudiante con su contexto social o cultural?

De esta manera, garantizamos la aplicación de las cinco categorías al análisis de los discursos contenidos en los ensayos. Además de responder interpretativamente a estas preguntas, tratamos de identificar en cada trabajo cuáles contenían un discurso más reflexivo que descriptivo, cuáles manejaban un discurso coherente y en cuáles se desprendía un dominio del lenguaje que se espera deben tener los estudiantes de una disciplina en particular. Asimismo, en cada trabajo se sombrearon con diferentes colores las partes de los discursos que correspondían a determinado enfoque. Todo lo anterior tuvo la finalidad de responder al objetivo que guía este trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos derivados del análisis del discurso de la muestra cualitativa consistente en 36 ensayos jurídicos aportan aspectos enriquecedores que contribuyen al estudio de la literacidad en el campo del derecho, porque se relacionan con los enfoques funcional, crítico y sociocultural. Sin embargo, por razones de espacio y ante lo extenso de las interpretaciones y el análisis de los discursos, solo profundizamos en los que corresponden al objetivo general de este artículo.

Los resultados presentados refieren la presencia de algunas características de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítico y sociocultural) en la muestra analizada. Para una mejor descripción, incluimos partes de los ensayos para mostrar sus discursos y cómo se aplicaron las cinco categorías de análisis durante el proceso de interpretación de los datos.

De acuerdo con Tejada y Vargas (2007), con base en el enfoque funcional, resulta pertinente promover habilidades y capacidades para la lectura y la escritura. Para los estudiantes de derecho, ambas constituyen una prioridad, porque en el aprendizaje

de esta área de conocimiento y su ejercicio profesional es imprescindible la interpretación y decodificación de textos legales para su comprensión, así como escribir diferentes tipos de textos. Como precisa Aarnio (2008), el derecho es lenguaje porque los discursos jurídicos deben comprender estructura argumentativa y, por tanto, una actividad lingüística.

Los ensayos elaborados en la asignatura de Argumentación jurídica correspondieron a un trabajo final de curso para valorar el desempeño argumentativo en el contexto de la materia. Sin embargo, la investigación reveló que, en la muestra analizada, se podía advertir el desarrollo de esas habilidades y competencias de comprensión y producción textual. Algunos ejemplos de ello son los extractos de ensayos que compartimos a manera de evidencia. Durante el análisis de los discursos, reconocimos la comprensión general sobre la argumentación jurídica, así como ciertas destrezas para la escritura; esto, debido a la forma en que están estructurados y su redacción, aspectos que corresponden a las primeras dos categorías de análisis mencionadas en el apartado metodológico.

En el siguiente discurso, la estudiante refiere cómo se aplican esas habilidades y conocimientos sobre la argumentación jurídica en la vida laboral y escolar:

La importancia de la argumentación jurídica no está sujeta a los diferentes campos en los que se puede aplicar. No tiene variantes que determinen que es más importante en un área o en otra, pues simplemente [...] es trascendental al momento de hacer cualquier cosa en el ámbito jurídico. Desde fundamentar una sentencia hasta resolver ejercicios académicos en las clases universitarias, aunque obviamente, debe ser más rígida en casos como el de una sentencia, pues su resultado modificará las vidas de las partes [...] (ensayo de la estudiante L. V. Espinoza/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

Otra estudiante elaboró un texto con características de literacidad funcional en el que precisaba la importancia de la argumentación jurídica en el ejercicio profesional del derecho:

En el estudio del derecho, hay una serie completa de ramas distintas como lo son el derecho civil, el derecho mercantil, el derecho penal, derecho constitucional y más; y también existen una serie de disciplinas como lo es la argumentación jurídica. El dominio correcto de la argumentación jurídica resulta ser un pilar básico en el desarrollo de cualquier estudiante de derecho, ya que si este no domina esta disciplina no le servirá de mucho todo lo aprendido en el trascurso por su paso en la formación universitaria, ya que, en la vida laboral no sabrá comunicar, hacer uso y mucho menos transferir de manera eficiente todos sus conocimientos (ensayo de la estudiante A. F. Betancourt/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

En el siguiente discurso advertimos también cómo la estudiante aplicará habilidades lectoras y de escritura en su ejercicio profesional:

La argumentación jurídica es una disciplina especial de la filosofía del derecho y la lógica formal que sirve para demostrar, justificar, persuadir o refutar alguna proposición que tiene que ver con la aplicación del derecho. Por ejemplo, ya sea a favor del litigante, la resolución de un caso controvertido por parte del juzgador o tribunal de determinada causa, en un debate de tema jurídico o en cualquier campo del derecho en el cual la argumentación está encaminada a fundamentar y motivar los aspectos valorativos de una decisión jurídica; sobre todo mostrando cómo las valoraciones que se esgrimen y hacen valer en la decisión tienen peso para generar convicción (ensayo de la estudiante D. A. Martínez/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

Otras características de los discursos revelan habilidades y competencias para la escritura. A continuación presentamos un párrafo del discurso de un estudiante que maneja, de manera pertinente e idónea, la intertextualidad. De acuerdo con Sánchez, “la intertextualidad es una de las propiedades constitutivas de los textos académicos e investigativos. Puede definirse como la relación de co-presencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro, cuya forma más explícita es la cita” (2011, p. 62). Del mismo modo, el alumno hace una adecuada documentación para elaborar su propio discurso, dado que en “los textos de orden académico e investigativo, trátase de ensayos, libros de texto o de divulgación científica..., la documentación, es decir, el trabajo con diversas fuentes (cualquier soporte que permita registrar información y hacerla accesible) es uno de los aspectos más relevantes en el proceso de escritura” (Sánchez, 2011, p. 62):

Robert Alexy es el siguiente a tratar, para Manuel Atienza (2005) “la tesis central de su concepción consiste en considerar el discurso jurídico, a la argumentación jurídica como un caso especial del discurso práctico general, esto es, del discurso moral” (p. 149). Uno de los aspectos más importantes que logro destacar en la exposición de Manuel Atienza (2005) sobre la teoría de la argumentación jurídica de Robert Alexy es el apreciar en el contexto –como ya lo vimos– el sistema jurídico compuesto por el sistema de procedimientos y el sistema de normas. Es aquí donde resalta el motivo por el cual considero que la teoría de Alexy tiene peso en el ámbito de la aplicación del derecho, puesto que, en el sistema de normas, Alexy, hace una distinción entre las reglas y los principios, así como la modalidad para aplicarlos. Manuel Atienza (2005) nos dice que para Alexy la aplicación de las normas es por mera subsunción y la de los principios por ponderación (pp. 174-175) (ensayo del estudiante M. Á. Valadez/p. 4/Arg.Jur/enero-junio de 2020).

Asimismo, encontramos características o aspectos de la literacidad crítica. Desde este enfoque, la literacidad es más que el desarrollo de habilidades funcionales de lectura y escritura. Involucra la promoción de la capacidad de análisis y la reflexión, así como la capacidad crítica, que propician el empoderamiento y el ejercicio de la propia voz. Estos aspectos, en conjunto y de manera separada, son medulares en el derecho, dado que, para su aprendizaje y ejercicio profesional, son imprescindibles. Además, la literacidad crítica trasciende la realidad de las personas, mejora las condiciones de vida y el empoderamiento e implica la comprensión de la ideología de los discursos (Cassany, 2005; Cassany y Castellà, 2010).

En el siguiente extracto de un ensayo podemos identificar todo lo anterior. Del discurso se desprenden aspectos que van más allá de habilidades para la escritura. El autor del ensayo refiere su propio empoderamiento y la transformación de su realidad a partir de cursar la asignatura de Argumentación jurídica. El estudiante da muestra de una voz crítica como actor o agente:

El tema del que hablaré será con respecto a la Argumentación Jurídica y sus impactos que ha traído sobre las distintas maneras en las que este instrumento y materia ha sido participante en mi día a día; el encargo de esta actividad consiste en el expresar las maneras en que la argumentación me ha ayudado y el beneficio, que de su uso y práctica ha llegado a sobresalir o exponerse por sí solo al momento de expresar mis frases, logrando transformar estas ideas, pensamientos y razonamientos en argumentos más concisos, pertinentes, precisos y factibles a la hora de hablar (ensayo del estudiante J. Lara/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

En otra parte de su discurso, el alumno menciona cómo el proceso de aprendizaje formal a través de la universidad le permite moldear su realidad y construir su propia

voz, su propio “yo”; después, comenzó a abordar el impacto de la argumentación jurídica en la vida laboral y luego condujo su discurso a un metaanálisis sobresaliente:

Esta perspectiva de la argumentación jurídica, la abordare desde el punto de vista académico, ya que la escuela es mi única responsabilidad actualmente, y, ¿por qué digo que la escuela es mi área laboral? Esto lo responderé de la siguiente manera: [...] Esta institución ha sido una de las bases principales que se ha encargado de fomentar y moldear mi conocimiento, mi manera de expresarme, de actuar frente al público, diría yo, entre muchas más aptitudes para así poder en un futuro prestar un servicio activo y correcto en una dependencia o cualquier lugar donde quiera elaborar mi futuro; ya que eso significa un trabajo, ¿no? Significa hacerte profesional desde cero y en lo que en verdad te guste, significa nutrirte cognitivamente, significa tener ética y modales (normas de conducta), y así consecutivamente, porque esto no solo abarca desde el conocimiento, aunque sí. En este punto recodaríamos la célebre frase “El conocimiento es poder” (Bacon), en la cual se expresa que mientras tengas o seas poseedor de un mayor acervo; sobresaldrás o tendrás mayor injerencia [...]. Es por eso que digo que la universidad se convirtió en mi primer trabajo, en mi trabajo de “Construcción” (ensayo del estudiante J. Lara/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

En el campo del derecho, y en particular en el contexto de la argumentación jurídica, el desarrollo de la capacidad analítica a partir del uso del lenguaje para propiciar un empoderamiento también es medular. Una estudiante comparte su reflexión acerca del peso de los razonamientos en los procesos judiciales y la relevancia de la capacidad analítica y crítica a la hora de argumentar y refutar:

A lo largo del ensayo puse las diferentes posturas de los autores con respecto al significado de la argumentación, pude notar que entre ellas se pueden complementar cuando se busca darle un significado que pueda facilitarme el entenderlo. Entonces, el resultado que pude obtener después de investigar es que la argumentación jurídica es una disciplina del derecho donde se utilizan razonamientos para darle justificación, demostrar o refutar alguna postura dando solución a los casos jurídicos que se manejan en el ejercicio profesional (ensayo de la estudiante C. Ayala /p. 9/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

Otro estudiante refirió en su discurso lo imprescindible del pensamiento crítico:

Todo conocimiento mal empleado es tan perjudicial como no saber. Pero el conocer ayuda a reconocer el desconocimiento de alguien sobre alguna materia o ayuda a identificar quien intenta engañarnos. Es por este motivo que, dentro de todo lo visto en el curso de este semestre de Argumentación Jurídica, lo que personalmente más impactó en mí, fueron las falacias argumentativas. No me detendré a dar una explicación profunda de cada una, sino que expondré el impacto que tuvieron en mí.

Empiezo parafraseando al gran filósofo griego Aristóteles quien define a las falacias como mentiras que parecen verdades. Esta concepción es primordial como punto de partida porque muchos de los argumentos que escuchamos a diario no son del todo correctos o son completamente incorrectos. En un país como México, conocimientos como este que le den a la población herramientas para desarrollar un pensamiento crítico y objetivo, son de suma importancia y muy necesarios para una evolución cultural, política, económica y jurídica.

En un sentido más formal “las falacias implican, la violación a las reglas lógico-formales, materiales o dialécticas de la argumentación” (Calonje, 2009). En cuanto a la violación de las reglas lógico-formales, se refiere a los pasos necesarios para elaborar los silogismos; en cuanto a las materiales, quiere decir que las premisas no están sustentadas con información correcta o es insuficiente; y en cuanto a las reglas dialécticas, es porque no se argumenta conforme a las condiciones planteadas en un principio (ensayo del estudiante O. J. de la Cruz/p. 8/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

Algunos hallazgos en la unidad de análisis sobre literacidad sociocultural se vinculan a aspectos sociales, culturales, económicos e históricos en la práctica de la lectura y la escritura. Las perspectivas acerca de la realidad y del mundo en que viven los grupos sociales forman parte de su propia construcción (Gee, 2004). Por tanto, la internalización del conocimiento y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual no se suscitan, necesariamente, a partir de procesos cognitivos aislados, sino de la interacción con el contexto sociocultural, en la cual la comprensión de lo histórico también adquiere relevancia en la literacidad.

A manera de evidencia, presentamos algunos ejemplos que contienen características del enfoque sociocultural de literacidad en la muestra analizada. En el siguiente fragmento de discurso, el estudiante examina el papel actual de la argumentación jurídica en el derecho a partir de una breve vinculación sociocultural e histórica con los gobiernos totalitarios:

De manera introductoria, mencionare brevemente los tres puntos que tocaré a lo largo del ensayo: En primer lugar, “su fin” en la sociedad y más en concreto en la solución de los litigios en el ámbito jurisdiccional. ¿Qué haríamos sin la argumentación jurídica en los litigios? ¿Sería posible llevar a cabo litigios sin argumentación jurídica? Mi opinión es que sí. Sí sería posible llevar litigios sin argumentación, sin embargo, dichos litigios serían de lo más arbitrarios. Basta con retroceder en el tiempo para observar cuál era el resultado de las ordalías o las formas de gobierno totalitario, donde la autoridad máxima es quien dictaba las órdenes sin sustento alguno. De tal manera que, la argumentación jurídica ha venido a esclarecer todas aquellas decisiones judiciales arbitrarias, pues con la argumentación jurídica toda autoridad debe –por medio de argumentos– explicar el porqué de su decisión (ensayo del estudiante V. Lerma/p. 2/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

En el anterior discurso hay una relación del estudiante con el contexto social y cultural.

En su ensayo, otro estudiante confronta una conceptualización y perspectiva de la argumentación jurídica que revisamos en clase y en la que se posicionan autores como Aarnio (2008), Atienza (2006) y Cárdenas (2018); nos referimos a la afirmación de que la argumentación jurídica es una actividad lingüística. Sin embargo, el discurso del estudiante declara que no solo es de carácter lingüístico y vincula el contexto sociocultural al derecho:

Tomando como base el conocimiento adquirido y olvidándome por completo de pensamientos vagos dudosos, yo defino a la argumentación jurídica como la disciplina jurídica que estudia la actividad metalingüística del derecho. ¿Por qué metalingüística y no lingüística? Por la sencilla razón de que no se queda en el lenguaje y contenido de los textos; el derecho no se trata de algo estático, es progresista y va cambiando con el tiempo, atiende a contextos sociales y culturales. Dejarlo en que solo se trata de lenguaje es minimizarlo (ensayo del estudiante G. A. Reyes/p. 4/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

Por último, compartimos parte de un discurso en el cual el estudiante hace una conexión de su aprendizaje de la lectura y la escritura con el proceso legislativo:

La argumentación jurídica impactó también en mi concepción del proceso legislativo, porque ya no sólo lo veo como el conjunto de requisitos que se debe cumplir para crear una ley, ahora lo veo también como la manera en que los legisladores deben fundamentar sus propuestas conforme a las necesidades sociales y a los límites jurídicos con argumentos válidos y correctos (ensayo del estudiante O. J. de la Cruz/p. 6/Arg. Jur/enero-junio de 2020).

En la muestra destacaron algunos aspectos de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítica y sociocultural). Sin embargo, lo ideal sería que la presencia de estos enfoques fuera más recurrente en los discursos jurídicos que elaboran y construyen los estudiantes de derecho durante su formación académica; esto, en virtud de que en este campo disciplinar la articulación de discursos orales y escritos son habituales, porque el uso y sentido del lenguaje se erigen como imprescindibles. Recordemos que en el alumnado de derecho importa el fomento de habilidades y capacidades para la lectura y la escritura, la capacidad de análisis y la reflexión crítica, así como la ponderación del contexto sociocultural por las implicaciones de la disciplina.

A MANERA DE CIERRE

Para los estudiantes de derecho es relevante el desarrollo de habilidades y destrezas para la comprensión lectora y la producción textual, la capacidad analítica, la reflexión crítica, así como la ponderación del contexto sociocultural por todas las aristas que guarda el derecho en la realidad que impera. A partir del análisis de los discursos de la muestra y lo expuesto en los resultados, es evidente que resulta indispensable promover, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la literacidad jurídica en el estudiantado de derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, porque no se lleva a cabo de manera planeada por el profesorado del derecho. Si bien identificamos algunos aspectos de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítico y sociocultural) en los ensayos, lo pertinente sería promoverlos de modo complementado y recurrente mediante prácticas discursivas.

Desde luego, no podemos generalizar los resultados del estudio. Sin embargo, el trabajo contribuye al estudio de la literacidad porque presenta hallazgos relacionados con sus tres enfoques teóricos en un campo específico: la literacidad jurídica. También, alienta el desarrollo de investigaciones futuras en lo referente a la literacidad en el derecho.

La originalidad de este trabajo radica en la identificación de algunas características de los tres enfoques de literacidad en un corpus de ensayos relacionados con el impacto de la argumentación jurídica en la vida profesional-laboral, elaborados por estudiantes de derecho; la propuesta del género discursivo de ensayo sobre un tema particular como medio para identificar aspectos relativos a los tres enfoques de la literacidad; y la propuesta metodológica para el proceso de análisis con base en cinco rubros: la estructura del discurso; la redacción; la voz crítica a partir de una postura como actor o agente; la inserción de otras voces como diálogo; y la construcción de perspectiva sociocultural en la búsqueda de rasgos o matices de los tres enfoques.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarnio, A. (2008). *Derecho, racionalidad y comunicación social. Ensayos sobre filosofía del derecho*. México: Fontamara.
- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 179-192. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58063

- Arce, L. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, núm. 18, pp. 93-102. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3215>
- Arredondo, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, núm. 2, pp. 93-105. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Madrid: Trotta.
- Atienza, M. (2006). *El derecho como argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico.
- Betancourt, R. y Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, vol. 15, núm. 28, pp. 213-228. Recuperado de <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/289>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 2, pp. 1-20. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camarillo, H. (2021). Literacidad en el derecho. Aproximaciones a partir de un corpus de ensayos sobre argumentación jurídica. *Lenguaje*, vol. 49, núm. 1, pp. 135-164. Recuperado de <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/10485/13191>
- Camarillo, H. y Barboza, C. (2020). La enseñanza del derecho a través de una plataforma virtual institucional: hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 7, núm. 2, pp. 143-165. Recuperado de <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/57035/64492>
- Cárdenas, J. (2018). *La argumentación como derecho*. México: UNAM.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12363>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3, pp. 32-45. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, vol. 28, núm. 2, pp. 353-374. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>

- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/255>
- Castro, M. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 50-67. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/article/view/49311
- Du Bois, J. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics*, vol. 25, núm. 3, pp. 359-410. Recuperado de <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cog-2014-0024/html>
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. En R. Englebretson (ed.). *Stancetaking in discourse subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Du Bois, J. (2003). Discourse and grammar. En M. Tomasello (ed.). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, vol. 2, pp. 47-88. Londres: Erlbaum.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socio-culturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, núm. 1, pp. 53-70. Recuperado de [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12\(1\)_4.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana12(1)_4.pdf)
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 9-22. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23911>
- García, M. y Agüero, C. (2014). Bases para el estudio de la dinámica discursiva en la comunidad jurídica chilena. *Revista de Derecho*, núm. 1, pp. 59-79. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/revider/article/view/1941>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico.
- Henoa, J., Londoño, D. y Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 50, pp. 162-182. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818/1336>
- Henoa, J., Londoño, D., Frías, K. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, núm. 15, pp. 1-24. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/2176/4749>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/334431/20793686>

- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 35-60). México: IISUE-UNAM.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM Cuajimalpa.
- Hernández, G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 1, pp. 30-43. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Hernandez.pdf
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 1, pp. 87-95. Recuperado de <https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/issue/view/102/RLEE.XXIII.1>
- Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. Literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 13, núm. 1, pp. 49-64. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/982>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, vol. 13, núm. 26, pp. 197-220. Recuperado de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1189/1148>
- Londoño, D., Ramírez, A. y Garay, K. (2019). Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de derecho de Antioquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, vol. 13, núm. 26, pp. 51-71. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/313>
- Márquez, M., y Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-17. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776>
- Montes, M. y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 162-178. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58062
- Moreno, E. y Mateus, G. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, vol. 23, núm. 1, pp. 16-33. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/12939>
- Moreno V. (2012). De la argumentación pragmatológica como competencia investigativa en los estudiantes de derecho de la institución universitaria de envigado. *Revista Ratio Juris*, vol. 7, núm. 15, pp. 123-148. Recuperado de <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/132>
- Riquelme, A. y Hernández, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 35-60). México: IISUE-UNAM.

- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-32. Recuperado de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2777>
- Salado, L., Amavisca, S., Richart, R. y Rodríguez, R. (2020). Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 30-47. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/549
- Salado, L., Ramírez, A. y Ochoa, R. (2017). Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana. *Estudios Lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, núm. 2, pp. 1-24. Recuperado de <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/view/43>
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: como escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico.
- Taranilla, R. (2012). La enseñanza de habilidades comunicativas para la práctica del derecho: la técnica narrativa en contextos judiciales. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 6, pp. 1-25. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5135>
- Tejada H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, vol. 35, núm. 2, pp. 197-219. Recuperado de <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/4857>
- Valerdi, J. (2020). La expresión lingüística de la actitud en la estructura argumentativa del discurso académico. *Lenguaje*, vol. 48, núm. 1, pp. 1-37. Recuperado de <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/8520>
- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 14, núm. 1, pp. 97-129. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5807>
- Zamudio, V. (2016). La expresión de opiniones y puntos de vista en textos académicos estudiantiles sobre literatura. *Lenguaje*, vol. 44, núm. 1, pp. 35-59. Recuperado de <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/4629>
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico.
- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico.

Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes

Technological mediation in the promotion of reading and writing skills in adolescents

GABRIELA RODRÍGUEZ-CHAVIRA*
JORGE A. CORTÉS-MONTALVO**

La lectura y la escritura son competencias esenciales para la vida, por lo que su aprendizaje representa uno de los objetivos primordiales de la educación. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado cómo y a través de qué se lee y escribe. El contexto actual exige la configuración de prácticas educativas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura con herramientas tecnológicas y servicios digitales. Con base en un procedimiento de revisión documental, se analizó, en 22 artículos científicos, el efecto de la integración de las TIC en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes de educación media superior. Se conjetura que el fomento de estas habilidades es posible mediante la incorporación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:
lectura, escritura, TIC, adolescentes, alfabetización

Reading and writing are essential competencies for life, being its development among learners one of the main objectives of education. The current context demands the configuration of educational practices oriented to teaching reading and writing using technological tools and digital services. Based on a document review procedure, the effect of ICT integration on the development of reading and writing skills in high school education students was analyzed in 22 scientific articles. It is assumed that the promotion of these skills is possible through the incorporation of technology in the teaching-learning process.

Keywords:
reading, writing, ICT, adolescents, literacy

Recibido: 3 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 25 de noviembre de 2020 |

Publicado: 27 de enero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1156>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-005

* Licenciada en Letras Españolas. Estudiante de la maestría en Innovación Educativa (Programa Nacional de Posgrados de Calidad) en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Línea de investigación: procesos de innovación educativa. Correo electrónico: gabrielarcha89@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-4811-4325>

** Doctor en Ciencias de la Información, Comunicación y Periodismo. Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinador del Capítulo México de la Red Internacional de Alfabetización Mediática. Línea de investigación: procesos de innovación educativa. Correo electrónico: jcortes@uach.mx/<http://orcid.org/0000-0003-0913-4454>

INTRODUCCIÓN

La adquisición y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura son esenciales para la vida, pues representan la posibilidad de los individuos de participar activamente en la sociedad, alcanzar metas personales y desarrollar conocimiento a partir de la información escrita (Atorresi, 2005; Unesco, 2020). La alfabetización constituye uno de los principales objetivos de la educación universal (De la Peza, Rodríguez-Torres, Hernández-Unzueta y Rubio, 2014), y con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) supone, además de un conjunto de saberes básicos para leer y escribir (Atorresi, 2005), la habilidad para entender y usar la información que proviene de diversas fuentes (Gilster, 1997, citado en Bawden, 2008). De acuerdo con Lanham (1995, citado en Lankshear & Knobel, 2006), los recursos digitales generan múltiples formatos para presentar la información –como textos, imágenes o sonidos– y, para ser capaces de otorgarle un sentido a estas nuevas formas de presentación, es necesario ampliar el concepto de alfabetización.

La literacidad o alfabetismo digital se entiende “como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (Unesco, 2020, párr. 3). Es la capacidad de producir e integrar nueva información o conocimientos a través del uso estratégico de las TIC (Cobo-Romaní, 2009), e involucra la educación en el uso intensivo y complejo de la lectura.

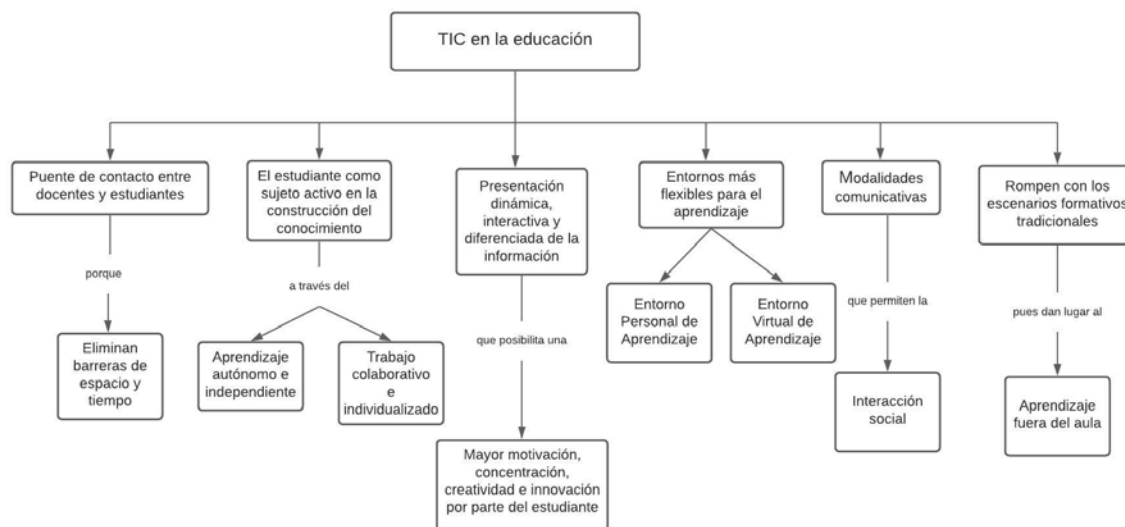
La llegada de las TIC ha transformado la lectura y la escritura y, con ello, surge la necesidad de modificar las prácticas de su enseñanza y aprendizaje a fin de lograr desarrollar las habilidades indispensables para que los jóvenes sean parte de la sociedad del conocimiento (Hernández, García y López, 2015).

TIC y educación

De acuerdo con el análisis de académicos e investigadores, el desarrollo y la difusión de las TIC han suscitado importantes transformaciones sociales, culturales y económicas (Carneiro, 2010), al punto de que “se han convertido en un elemento estratégico para la sociedad del siglo XXI” (Cabero-Almenara, 2007, p. 5), porque son herramientas que permiten la creación, adquisición, almacenamiento, procesamiento, intercambio, evaluación, transmisión, distribución y difusión de la información en todas sus formas: datos, audio, imágenes, presentaciones multimedia (Sánchez-Torres, González-Zabala y Sánchez-Muñoz, 2012; Tello-Leal, 2007). Dentro de este escenario, mejor conocido como sociedad de la información, el conocimiento y la información son las principales fuentes de bienestar y progreso (CEPAL, 2003; Tello-Leal, 2007), porque representan una suerte de mercancía que se produce y adquiere a través de la educación y la formación (Coll, 2008).

El uso progresivo y generalizado de las TIC suscita cambios que alcanzan todos los ámbitos del quehacer humano, y es en la educación donde su impacto se manifiesta significativamente (Márquez-Graells, 2013; Parra-Mosquera, 2012; Riveros y Mendoza, 2005). En este contexto, destaca la reconfiguración del papel que desempeñan docente y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transmisión del conocimiento, la presentación de los contenidos, así como la construcción de entornos virtuales de aprendizaje (ver figura).

Figura. Impacto de las TIC en la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de Aguilar (2012), Cabero-Almenara (2010), Flórez-Romero *et al.* (2017), Parra-Mosquera (2012), Riveros y Mendoza (2005) y Sunkel (2010).

Cabero-Almenara (2007), Riveros y Mendoza (2008) y Sunkel (2010) refieren que las TIC vienen a representar no un fin en sí mismo o la respuesta definitiva a las diversas problemáticas educativas, sino medios y recursos didácticos en tanto apoyan la práctica docente –ya sea ofreciendo solución a un problema comunicativo o creando un ambiente que propicie el aprendizaje– para alcanzar objetivos educativos.

El uso educativo y didáctico de las TIC implica un conjunto de estrategias que permitan al estudiante identificar, interactuar y reconstruir la información (Díaz-Barriga, 2013) y, para lograrlo, es factor decisivo cómo el docente moviliza estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2008).

TIC- lectura y escritura

La incursión de las TIC ha propiciado el surgimiento de nuevas formas de comunicación (SMS, correo electrónico, chat, y videollamadas) a través del uso habitual de soportes e instrumentos tecnológicos. La lectura y la escritura, inevitablemente, se trasladan al contexto digital, donde sufren cambios sustanciales que dan lugar a nuevas estructuras textuales y a la creación de nuevos recursos lingüísticos (Cordón-García y Jarvio-Fernández, 2015).

Lo anterior exige, según señala Márquez-Graells (2006), aprender nuevas formas de leer y escribir y, consecuentemente, el desarrollo de habilidades diferentes a las empleadas en la lectura y la escritura tradicional. Esto significa, por una parte, el paso de la cultura logocéntrica (centrada en el libro) a la cultura multimediática, la cual propicia el surgimiento de nuevos géneros textuales que combinan imágenes, sonidos y palabras. Este contexto convierte al lector –en este caso el adolescente– en un prosumidor (productor y consumidor) de textos, cuya estructura se caracteriza por la multimodalidad (combinación de recursos audiovisuales) y la no linealidad o hipertextualidad (Garzón, 2017).

Por otra parte, la mecánica de la escritura también se modifica frente a las múltiples opciones que ofrecen los procesadores de texto (edición, corrección ortográfica), y las formas de comunicación asincrónica (correo electrónico) y sincrónica (chat, videoconferencia) que posibilita internet, así como la escritura colaborativa y simultánea que promueven diversas plataformas.

Dentro de este espacio emerge un nuevo lenguaje caracterizado por la economía verbal, el uso de emoticones, la sustitución de palabras y la deformación del lenguaje, fenómeno que ha sido abordado por Cassany (2012), Valencia-Cerino y García-Martínez (2010); es decir, los usuarios, de manera intencionada, se alejan de las reglas ortográficas, porque la escritura “debe ajustarse a la extensión del formato y a la inmediatez de la comunicación” (Cremades-García, Maqueda-Cuenca y Onieva-López, 2016, p. 107).

Paulatinamente, la lectura y la escritura tradicionales se combinan con la lectura y escritura digital; sin embargo, su enseñanza y aprendizaje continúan anclados a prácticas educativas que parecieran desconocer la presencia de las TIC en la cotidianidad del estudiante, como han referido Suárez-Cárdenas, Pérez-Rodríguez, Vergara-Castaño y Alférez-Jiménez (2015). Los hábitos en el ecosistema digital, según reconocen Sabulsky y Alberione (2019), son clave para comprender las prácticas de lectura y escritura de los adolescentes, así como sus formas de comunicación y expresión. Debido a lo anterior, es necesario dar cuenta de cómo las diversas herramientas tecnológicas favorecen el desarrollo de estas dos importantes habilidades dentro del aula.

De acuerdo con diversos autores (Aragón-Mendizábal, Delgado-Casas, Navarro-Guzmán, Menacho-Jiménez y Romero-Oliva, 2016; Cerón *et al.*, 2013; Luna-Miranda, García-Herrera, Castro-Salazar y Erazo-Álvarez, 2020; Suárez-Cárdenas, Pérez-Rodríguez, Vergara-Castaño y Alférez-Jiménez, 2015), los medios digitales dan lugar a la aparición de elementos que contribuyen al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, en tanto se les dote de un sentido educativo que provoque el aprendizaje. Dentro de los entornos virtuales se propicia la cultura de la interacción y la participación, lo cual contribuye a elevar el interés y la motivación de los estudiantes hacia las prácticas de lectura y escritura, y favorece, de esta manera, el aprendizaje significativo de ambos procesos.

A la par, la integración de las TIC en la práctica educativa está asociada al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, análisis, síntesis, definición y reformulación de conceptos por parte de los estudiantes (Álvarez, 2012; Cerón *et al.*, 2016), lo cual hace posible la producción de textos. En este sentido, como reportan Reale (2008) y Álvarez y Bassa (2013), recursos como el *blog* coadyuvan al ejercicio de las habilidades de lectura y escritura por una serie de particularidades: exigen precisión al estudiante por la economía de palabras; permiten conocer cómo se desarrollan y conectan las ideas debido a que los textos se alojan en un sistema de archivo; la retroalimentación motiva la participación; el uso de recursos multimedia desarrolla destrezas en otros lenguajes diferentes al escrito, y facilita la construcción del conocimiento de manera colaborativa.

Las TIC, como han demostrado varios autores, también propician la creación de espacios virtuales que impulsan la participación del estudiante a través del intercambio y la expresión creativa de las ideas de manera escrita, a la vez que

promueven una actitud favorable hacia el hábito de la lectura (Alcalá-Caldera y Rasero-Machacón, 2004; Moral y Arbe, 2013; Paredes-Labra, 2005). Otros autores corroboran que estas comunidades virtuales, que se fundamentan en la socialización de lo que se lee y se escribe, fomentan la autogestión, así como el trabajo autónomo y colaborativo (Armijo-Solís, 2018; Ostrosky-Shejet, 2005).

En síntesis, y en concordancia con Romero-Orjuela, Rojas-Clavijo y Pedroza-Cortés (2009), la integración de las TIC al proceso educativo está ligada al desarrollo y el fortalecimiento de la información para tareas investigativas; apropiación de las competencias lingüísticas, expresivas y comunicacionales; aumento de la capacidad lectora de los estudiantes; y manejo del lenguaje visual y auditivo.

Aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación media superior

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplica cada tres años el examen Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), cuyo propósito es conocer en qué medida los estudiantes que están por concluir los diferentes niveles de educación obligatoria logran la adquisición de los aprendizajes clave establecidos en el currículo de lengua y comunicación.

Para el análisis de los resultados, la evaluación toma como referentes cuatro niveles de logro, que son acumulativos; es decir, los estudiantes que se encuentran en el nivel II ya poseen los aprendizajes del nivel I (ver tabla 1).

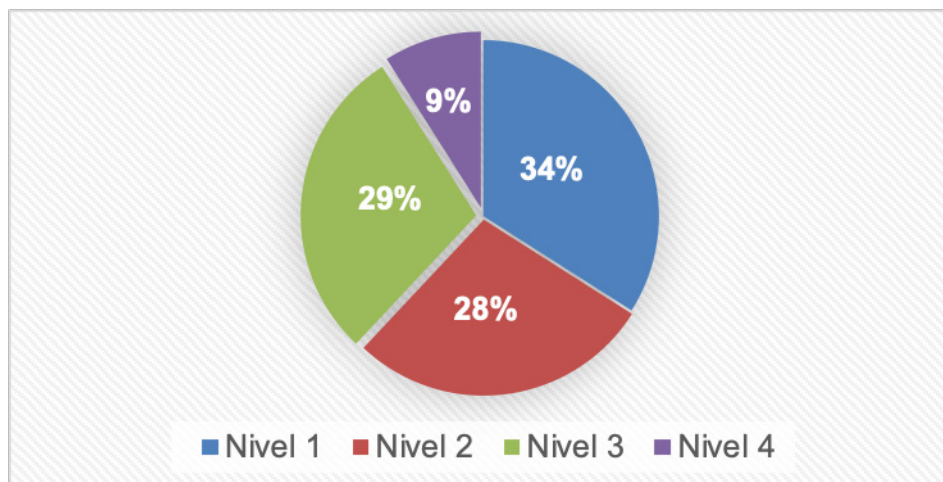
Tabla 1. Niveles de logro de lenguaje y comunicación de acuerdo con el Planea

Nivel de logro	Dominio	Descriptor
I	Insuficiente	No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura
II	Básico	Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve; asimismo, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito
III	Satisfactorio	Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa, y utilizan estrategias para comprender lo que leen
IV	Sobresaliente	Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor; interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión), e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación)

Fuente: Adaptación a partir de INEE (2019, p. 33).

Los resultados nacionales de la aplicación del Planea a alumnos que cursaban el último grado de educación media superior, en 2017 y publicada en 2019, reportan que, en el área de lenguaje y comunicación, solo nueve de cada cien estudiantes se encontraban en el nivel de logro sobresaliente (ver gráfica).

Gráfica. Resultados Planea 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2019).

Aunque estos porcentajes indican hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos de todos los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de estas dos importantes áreas de la formación humana, no pasan inadvertidas en un país donde, de acuerdo con lo que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), a través del Módulo sobre Lectura, en 2020, el promedio de lectura por persona alcanzó apenas los 3.4 libros al año, y solo una cuarta parte de la población comprende en su totalidad lo que lee. Además, el informe da a conocer que la población lectora de 18 años y más aumentó el consumo de libros en formato digital de 7.3% en 2016 a 12.3% en 2020.

Tomando como punto de partida lo anterior, este trabajo identifica los elementos descritos en reportes recientes de investigación que apuntalan el efecto positivo de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes adolescentes.

MARCO TEÓRICO

Recuperando el análisis de distintos estudiosos e investigadores, partimos de la premisa teórica de que los procesos de lectura y escritura, que incluyen la expresión oral y escrita, son esenciales, pues el dominio de las habilidades que involucran permite a los usuarios de una lengua comunicarse de manera efectiva en cualquier situación posible (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

A través de la lectura y la escritura se comunica y transmite información, y esta se transforma en conocimiento (Solé y Castells, 2004). Si bien son procesos polivalentes, intencionales y autodirigidos, también son dos competencias distintas que precisan un abordaje diferenciado (De la Peza *et al.*, 2014). Mientras que la lectura es la decodificación del texto, la escritura representa la codificación de este (Clares, 2006, citado en De la Peza *et al.*, 2014).

La lectura, en su sentido más amplio, se define como el proceso que involucra una serie de operaciones mentales que le permiten al lector construir el significado del

texto (Aguirre, 2000). Por medio de esta actividad, se afianza el aprendizaje de la lengua en un nivel estructural, formal y de análisis, lo que ayuda al ser humano a organizar y ordenar el pensamiento (Solé, 1994). Asimismo, se desarrolla la comprensión lectora (González-Ramírez, 2018), herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje, porque gran parte de la información que procesa el estudiante es escrita, y aprender no es reproducir, sino comprender, y para ello es necesario otorgar un significado personal al nuevo contenido y vincularlo a los conocimientos previos (Solé, 2012).

La escritura es un proceso complejo que implica conocer y saber utilizar el código escrito a nivel gramatical para el uso correcto de las letras y los signos ortográficos. En esta actividad intervienen operaciones cognitivas asociadas a la generación, organización, revisión y formulación de las ideas, así como habilidades psicomotrices para realizar un conjunto de movimientos que permiten la producción física de la escritura (Albarrán-Santiago y García-García, 2010; De la Peza *et al.*, 2014).

La escritura también es una práctica que hace posible trabajar con la información para producir pensamientos nuevos que escapan a la oralidad (Chartier y Hébrard, 2000), a los cuales accede el lector en tanto posea los conocimientos del código y las convenciones del sistema de lengua escrita (Solé y Castells, 2004).

En el ámbito escolar, la escritura evidencia la creatividad, las reflexiones, cuestionamientos y propuestas de los estudiantes; es un medio para registrar información y, por tanto, desarrollar técnicas de estudio. Escribir es comprender el mundo, retener y recuperar información, y a la vez que se realiza esta actividad, se toma conciencia de las características del lenguaje (Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007).

De acuerdo con Polo (2018), el estudio de la lectura y la escritura significa entender el acto de leer y escribir como manifestaciones espontáneas, sujetas a un contexto histórico, social y cultural, que considera las actitudes del individuo y los modos particulares de efectuarlas; asimismo, el hábito de la lectura implica una aproximación intencional al texto, que supone la selección del material, prejuicios, nociones básicas y modos de procesamiento cognitivo y afectivo.

En otro orden de ideas, Macas (2018) refiere que la lectura y la escritura son actividades que integran los ámbitos de lo social, laboral, escolar y familiar. Precisamente ahí radica la importancia de aprender a utilizar de modo correcto la lengua escrita en un nivel formal: respetar los signos de puntuación para asegurar una comprensión total del mensaje que se busca transmitir.

En suma, como puntualizan Andrade-Calderón (2009) y Ballestas-Camacho (2015), la lectura y la escritura son indispensables en la construcción del conocimiento y constituyen las principales herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

Nuestro estudio tiene como base la revisión de literatura científica, en la cual recurrimos a la documentación como método para recolectar el material analizado (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). La selección se realizó en las bases de datos Google Académico, Dialnet y Redalyc, porque son

recursos de acceso abierto. Utilizamos los siguientes descriptores o términos de búsqueda: lectura, escritura, TIC, competencia, comprensión lectora, literatura digital, estudiantes jóvenes, estudiantes adolescentes, nivel medio superior y educación media superior, de entre los cuales la combinación que arrojó la mayor cantidad de resultados fue “lectura AND escritura AND TIC AND adolescentes mexicanos”.

Un criterio temporal adicional fue que estuvieran publicados dentro de los últimos cinco años (2015-2020). Con base en esto, recuperamos un total de 22 trabajos: 14 artículos, dos capítulos de libros, cuatro tesis, una ponencia y una propuesta de evaluación educativa (ver tabla 2).

Tabla 2. Distribución de las publicaciones según la base de datos

Base de datos	Publicaciones
Dialnet	Beltrán-Poot y Reyes-Cabrera, 2018; De Castro, 2015; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015
Google Académico	Cardoso y Bernades, 2017; Cruz-Jiménez, 2019; Frescura-Tolozza, 2016; Garcés, Avitia y Ramírez, 2018; González, 2019; González-Mejía y Villarreal Cristancho, 2018; Henao-Laverde, Santana-Babilonia y Salas-Córdoba, 2016; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2018; Macas, 2018; Medina-Oviedo <i>et al.</i> , 2018; Montoya, Gómez y García, 2016; Pulido-Sánchez, 2020; Sarmiento y Ojeda, 2018; Toro-Henao y Monroy-Fonseca, 2017; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019; Zapata-Farfán y Cabrera-Cabrera, 2020
Redalyc	Gainza y Domínguez-Jeria, 2017

El principal criterio de inclusión se refiere al propósito de las investigaciones documentadas, es decir, el uso de las TIC como herramientas educativas para desarrollar, fomentar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura en estudiantes adolescentes.

Otros criterios son:

- Objeto de estudio de la investigación: estudiantes del último año de educación básica, estudiantes de educación media superior, así como de primer año de educación superior (edades comprendidas entre los 12 y los 23 años).
- Resultados de la investigación: evidencia científica sobre el efecto positivo de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes adolescentes.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El material encontrado, según las características de búsqueda señaladas, indica que la investigación se ha realizado principalmente en México, Ecuador, Argentina, Colombia y Perú. El año de mayor producción científica, de acuerdo con los resultados de la revisión bibliográfica, fue 2018.

El abordaje metodológico en las investigaciones referidas fue, en su mayoría, cualitativo (40%), mientras que otros estudios están diseñados como propuestas de intervención educativa (23%). La tabla 3 contiene otros métodos de aproximación al problema de estudio.

Tabla 3. Distribución de las publicaciones de acuerdo con la metodología

Metodología	Publicaciones
Cualitativa	Beltrán y Reyes-Cabrera, 2018; Cruz-Jiménez, 2019; Gainza y Domínguez-Jeria, 2017; González, 2019; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Henao-Laverde, Santana-Babilonia y Salas-Córdoba, 2016; Medina-Oviedo <i>et al.</i> , 2018; Pulido-Sánchez, 2020; Sarmiento y Ojeda, 2018
Cuantitativa	De Castro, 2015; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020; Garcés, Avitia y Ramírez, 2018; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Montoya, Gómez y García, 2016
Mixta	Macas, 2018; Toro-Henao y Monroy-Fonseca, 2017; Zapata-Farfán y Cabrera-Cabrera, 2020
Propuestas de intervención educativa	Cardoso y Bernades, 2017; Frescura-Toloza, 2016; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2019; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019

Los cuestionarios tipo Likert, encuestas, entrevistas y grupos focales son los principales instrumentos para la recolección de datos, y se utilizan para conocer los hábitos digitales y las preferencias de lectura de maestros y estudiantes, así como el desempeño de los estudiantes en sus habilidades de lectura y escritura en el contexto digital y análogo. En otros casos, se usan las guías de observación y la bitácora como instrumentos que permiten al investigador valorar aspectos cuantitativos de la lengua escrita (ortografía, sintaxis).

Los instrumentos y materiales descritos sirven para elaborar diagnósticos de la población que se estudia en las investigaciones revisadas. A partir de este diagnóstico, y luego de identificar cuáles son los aprendizajes esperados del bloque temático o del curso en cuestión, diseñamos estrategias de enseñanza-aprendizaje que prevean la integración de herramientas tecnológicas y dispositivos electrónicos con los cuales los estudiantes adolescentes se sienten familiarizados.

Las TIC que utilizamos como recurso educativo en las estrategias documentadas son variadas y diversas. En la tabla 4 mostramos algunas de sus posibilidades y potencialidades didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tabla 4. Distribución de las publicaciones según las TIC utilizadas

TIC	Publicaciones
Cine	Cruz-Jiménez, 2019
Entornos virtuales de aprendizaje (blogs, wikis, moodle, B-learning)	Cardoso y Bernades, 2018; García-Martín y Cantón, 2019; González, 2019; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Macas, 2018; Medina-Oviedo <i>et al.</i> , 2018; Montoya, Gómez y García, 2016; Pulido-Sánchez, 2020; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019; Zapata-Farfán y Cabrera-Cabrera, 2020
Dispositivos electrónicos (tabletas, cámaras digitales y Smartphone)	Henao-Laverde, Santana-Babilonia y Salas-Córdoba, 2016
Google Drive	Frescura-Toloza, 2016
Herramientas digitales para organizar información (Prezi, Cacao)	Toro-Henao y Monroy-Fonseca, 2017
Hipertextos	Gainza y Domínguez-Jeria, 2017
Videojuegos (gamificación)	Beltrán-Poot y Reyes-Cabrera, 2018; De Castro, 2015
Textos literarios multimodales	Cardoso y Bernades, 2018
WhatsApp	Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020
YouTube	Cardoso y Bernades, 2018; Garcés, Avitia y Ramírez, 2018; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2016; Sarmiento y Ojeda, 2018

El objetivo de los trabajos de investigación referidos es atender diferentes necesidades educativas identificadas: falta del hábito lector, bajo nivel de comprensión lectora, problemas para expresar ideas de forma oral y escrita, y deficiencia en las habilidades de producción de textos escritos, y considerar las posibilidades que ofrecen las TIC en el contexto educativo. De esta manera, es posible determinar las áreas de lectura y escritura sobre las cuales, de acuerdo con los resultados de los estudios analizados, se evidencian los efectos positivos de utilizar las TIC como herramientas educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución de las publicaciones según los resultados

Área	Recurso TIC	Publicación
Desarrollo de habilidades para producir textos en múltiples formatos	-Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis -Uso de audio y videopoesías -Lecturas a través del hipertexto -Socialización de la lectura por medio de los booktubers	Cardoso y Bernades, 2018; Gainza y Domínguez-Jeria, 2017; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2019
Promoción del hábito de la lectura	-Socialización de la lectura por medio de los booktubers -Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis	Cardoso y Bernades, 2018; Garcés, Avitia y Ramírez, 2018; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2019; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015; Sarmiento y Ojeda, 2018; Zapata-Farfán y Cabrera-Cabrera, 2020
Fortalecimiento de las habilidades de investigación: búsqueda, selección, organización, interpretación y análisis de la información	-Diseño de un ambiente de aprendizaje con elementos del juego o videojuego (gamificación) -Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis	Beltrán-Poot y Reyes Cabrera, 2018; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; Medina-Oviedo <i>et al.</i> , 2018; Toro-Henao y Monroy-Fonseca, 2017; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019
Desarrollo de la comprensión lectora	- Diseño de un ambiente de aprendizaje con elementos del juego o videojuego (gamificación) -Socialización de la lectura por medio de los booktubers -Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis -Actividades de lectura, escritura y expresión oral por medio de WhatsApp	Cardoso y Bernades, 2018; De Castro, 2015; González, 2019; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Henao-Laverde, Santana-Babilonia y Salas-Córdoba, 2016; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2019; Montoya, Gómez y García, 2016
Desarrollo de competencias de comunicación oral	-Uso de textos multimodales como audio y videopoesías -Actividades de lectura, escritura y expresión oral por medio de WhatsApp -Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis	Cardoso y Bernades, 2018; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020; Pulido-Sánchez, 2020

Fortalecimientos de las habilidades de producción de textos escritos análogos y digitales	<p style="text-align: center;">-Cine</p> <p>-Ambiente de aprendizaje con elementos del juego o videojuego (gamificación)</p> <p>-Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis</p>	<p>Beltrán-Poot y Reyes-Cabrera, 2018; Cruz-Jiménez, 2019; Frescura-Tolosa, 2016; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Macas, 2018; Medina-Oviedo <i>et al.</i>, 2018; Pulido-Sánchez, 2020; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015; Sarmiento y Ojeda, 2018; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019</p>
Mejoramiento de la ortografía	<p style="text-align: center;">-Cine</p> <p>-Trabajo individual o colaborativo en plataformas como Google Drive, foros, blogs, webquest y wikis</p>	<p>Cruz-Jiménez, 2019; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Henao-Laverde, Santana-Babilonia y Salas-Córdoba, 2016; Zapata-Farfán y Cabrera-Cabrera, 2020</p>

En los textos documentados se evidencia que el aprendizaje es posible debido a que los docentes reconocen que las TIC potencian el trabajo colaborativo estudiante-estudiante y estudiante-docente, permiten la socialización de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora y, principalmente, sitúan al estudiante como sujeto activo en la construcción de sus conocimientos a través del aprender haciendo.

Los foros virtuales, blogs, wikis y webquest son espacios que permiten a los estudiantes ejercitar sus habilidades de expresión escrita a través de la discusión e intercambio de ideas, así como colaborar y retroalimentar los textos que producen sus compañeros. Mediante esta dinámica se promueve el trabajo colaborativo, con lo cual el estudiante es capaz de establecer un puente entre los saberes previos y los conocimientos y habilidades adquiridas (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; González, 2019; González-Mejía y Villarreal-Cristancho, 2018; Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015; Velasco, Meza-Cano y Blancas-Moreno, 2019).

Plataformas que facilitan compartir documentos, como Google Drive, favorecen el acompañamiento del docente a lo largo de todas las etapas del proceso de escritura del estudiante. Por medio de esta interacción, maestro y alumno son conscientes del aprendizaje que ocurre durante la producción de un texto escrito (Frescura-Tolosa, 2016).

La lectura es una actividad social; por lo tanto, cobra sentido cuando la experiencia lectora se comparte de forma interactiva. Cardoso y Bernades (2017), Garcés, Avitia y Ramírez (2018), Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno (2019) identifican que, a través del booktuber, es posible desarrollar una cultura literaria desde un lenguaje que es cercano a los jóvenes, y fomentar habilidades de expresión oral y escrita.

La socialización de las prácticas de lectura contribuye, además, al desarrollo de la comprensión lectora. Ya sea por medio del booktuber (Cardoso y Bernades, 2017; Garcés, Avitia y Ramírez, 2018; Hernández-Ramírez y Pacheco-Moreno, 2019), de un foro (Sánchez-García, Yubero y Pose, 2015) o de un ambiente de aprendizaje con elementos del videojuego (De Castro, 2015), compartir la lectura implica emitir un juicio de valor acerca de lo leído, y para formarse una valoración es necesario conocer el significado del texto a través de la interpretación.

La mejora en el desarrollo de la comprensión lectora no responde al uso de estos recursos por sí mismos, sino a un trabajo basado en estrategias que orientan al estudiante a través de tres momentos de la lectura: prelectura, lectura y poslectura (Montoya, Gómez y García, 2016).

En estas experiencias educativas se destaca que el valor educativo de las TIC radica en la movilización realizada por el docente (Ballestas-Camacho, 2015). Esta puesta en práctica de los conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos es el resultado de la reflexión en torno a los cambios, la pertinencia y adecuación en las estrategias, los procedimientos, y las técnicas de enseñanza y evaluación que implica la integración de los recursos mencionados (Abuín, 2019).

CONCLUSIÓN

A partir del análisis de 22 publicaciones científicas, tenemos elementos sólidos para conjeturar con buen nivel de certeza que el fomento de habilidades de lectura y escritura es posible mediante la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Leer y escribir son actividades fundamentales en el desarrollo de los individuos, y con la inclusión y transversalización de las TIC permanecen en constante transformación. Ante este panorama, los docentes han incluido en sus estrategias didácticas el fomento de la lectura y la escritura a través de prácticas educativas que incorporan las herramientas tecnológicas y servicios digitales que los estudiantes emplean con regularidad, principalmente con fines lúdicos.

La inclusión de las TIC ha requerido diseños de utilización desde una perspectiva didáctica a fin de crear las condiciones necesarias para habilitar a los estudiantes en el manejo de la lectura y la escritura más allá del contexto del aula. Una de las tareas del docente es promover el desarrollo en los estudiantes de las capacidades y competencias fundamentales para una adecuada participación y utilización de los recursos digitales en la llamada sociedad de la información y del conocimiento.

Si bien este análisis está centrado en describir cómo las TIC pueden ser aprovechadas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, reconocemos las implicaciones que conlleva desapegarse de los métodos de enseñanza tradicional y las posturas de temor y rechazo ante la pérdida de los medios tradicionales de lectura y escritura. Entendemos, además, que el diseño de actividades basadas en el uso de las TIC implica más trabajo para el docente. No obstante, educación, conocimiento, tecnología y comunicación convergen en la formación del estudiante y, en este sentido, un ejercicio de análisis como el expuesto en este artículo es importante debido a que aporta elementos suficientes para acrecentar el conocimiento que conduzca a desarrollar metodologías educativas orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes.

Los avances tecnológicos se dan en forma acelerada y, para entenderlos, se requiere la constante actualización en cuanto a las aplicaciones o recursos digitales que surgen cada día, así como la valoración de cuánto de eso es útil y pertinente a los propósitos de incorporación en secuencias didácticas específicas. El contexto actual exige asumir una postura de integración tecnológica, en la cual se tenga plenamente identificado que la lectura y la escritura son las principales herramientas de comunicación y aprendizaje del estudiante; la total adquisición de estas habilidades lo capacita para seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de su vida. La responsabilidad del docente, entonces, es procurar fomentar el uso efectivo de la lectura y la escritura, que se vería potenciado si el estudiante se vale de los medios tecnológicos que están a su alcance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuín, M.J. (2019). TIC y la enseñanza-aprendizaje en CENS: oportunidades, tensiones y desafíos ante la integración de los ejes pedagógico-disciplinar-tecnológico en el diseño de clases. En O. Fortuna (ed.). *3er. Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas* (pp. 385-393). Argentina: Red Interinstitucional Cátedra Pablo Latapí.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 2, pp. 801-811. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/727>
- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, núm. 11, pp. 147-150. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19401/articulo4-11-1.pdf;jsessionid=C843BDCB9F209C9453C44FBC26903EDB?sequence=1>
- Albarrán-Santiago, M. y García-García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, pp. 15-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A>
- Alcalá-Caldera, J. y Rasero-Machacón, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 395-416. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1740>
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación, Comunicación, Tecnología*, vol. 6, núm. 12, pp. 1-23.
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-19. <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>
- Andrade-Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, vol. 68, núm. 68, pp. 297-340. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277>
- Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J. I., Menacho-Jiménez, I. y Romero-Oliva, M. F. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Revista Comunicar*, núm. 48, pp. 101-108. <http://doi.org/10.3916/C48-2016-10>
- Armijo-Solís, S. (2018). Fomentando el placer por la lectura mediante TIC: revisión bibliográfica de iniciativas dirigidas a estudiantes en etapa escolar en Hispanoamérica. *Revista Educación y Tecnología*, núm. 11, pp. 1-15. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/1359>
- Atorresi, A. (2015). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Ponencia presentada en la XVII Reunión de Coordinadores Nacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Buenos Aires, Argentina.

- Ballestas-Camacho, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación y Desarrollo*, vol. 23, núm. 2, pp. 338-368. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/7398>
- Bawden, D. (2008). Origin and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel (eds.). *Digital literacies. Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Nueva York: Peter Lang.
- Beltrán-Poot, A. y Reyes-Cabrera, W. (2018). Desarrollo de habilidades de lectoescritura desde una propuesta gamificada. En A. Torres-Toukomidis y L. M. Romero-Rodríguez (eds.). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 259-278). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cabero-Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC's en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 49, núm. 1, pp. 32-61. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/view/3>
- Cabero-Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 45, pp. 4-19. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Cardoso, S. y Bernades, S. (2017). Literatura y TIC o cómo traspasar las fronteras del libro. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación*, núm. 33, pp. 165-169. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicaciones-dc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=695
- Carneiro, R. (2010). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-27). España: Fundación Santillana.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9a. ed.). España: Editorial GRAÓ.
- CEPAL (2003). Declaración de Bávaro. En Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Recuperado de <https://www.cepal.org/prensa/noticias/noticias/9/11719/Bavarofinalesp.pdf>
- Cerón, Y., Córdoba-Rojas, Y. E., Guerra-López, L., Rodríguez, S., Sosa-Munévar, L. J. y Villarraga, P. (2016). Lecto-TIC, estrategia para mejorar lectura y escritura. En L. Galindo-Bejarano (comp.). *Experiencias de la formación en investigación de los maestros de Cundinamarca* (pp. 179-182). Colombia: Uniminuto.
- Chartier, A. N. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 89, pp. 11-24. Recuperado de <https://vdocuments.mx/chartier-a-saber-leer-y-escribir-herramientas-mentales.html>
- Cobo-Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, núm. 27, vol. 14, pp. 295-318. Recuperado de <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/2636/2182>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 72, pp. 17-40.

- Cordón-García, J. A. y Jarvio-Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 38, núm. 2, pp. 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Cremades-García, R., Maqueda-Cuenca, E. y Onieva-López, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, núm. 16, pp. 106-120. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/4932>
- Cruz-Jiménez, D. E. (2019). El uso del cine dentro del aula como recurso para fomentar la lecto-escritura en jóvenes de nivel medio superior. *Revista Panorámica*, vol. 28, pp. 122-137. Recuperado de <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/1077/19192276>
- De Castro, A. (2015). Maximun Consequentia: un videojuego educativo para ejercitar la comprensión lectora. *Innovación Educativa*, núm. 25, pp. 191-206. <https://doi.org/10.15304/ie.25.1919>
- De la Peza, M. D. C., Rodríguez-Torres, L. R., Hernández-Unzueta, I. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, vol. 27, núm. 74, pp.119-154. Recuperado de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/178>
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 10, pp. 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88>
- Escobar-Mamani, F. y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes. *Revista Comunicar*, núm. 65, pp. 107-116. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Flórez-Romero, M., Aguilar-Barreto, A. J., Hernández-Peña, Y. K., Salazar-Torres, J. P., Pinillos-Villamizar, J. A. y Pérez-Fuentes, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, vol. 38, núm. 35. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- Frescura-Tolosa, C. (2016). *La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación*. Ponencia presentada en el XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54646>
- Gainza, C. y Domínguez-Jeria, P. (2017). ¿Cómo leemos un texto hipertextual?: una exploración de la lectura de literatura digital. *Revista de Humanidades*, núm. 35, pp. 43-74. Recuperado de http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7732/Gainza_Como_leemos_un_texto_hipertextual.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garcés, W., Avitia, J. y Ramírez, M. (2018). Rol que desempeña el booktuber en la promoción y venta de libros en México. En G. Hoyos, O. Serrano, S. Eréndira y M. Mora (coords.). *Ciudad, género, cultura y educación en las regiones* (pp. 752-776). México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, AC. Coeditores.
- García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Revista Comunicar*, núm. 59, pp. 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Garzón, A. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, vol. 16, núm. 1, pp. 132-143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>

- González-Mejía, M. y Villarreal-Cristancho, D. L. (2018). *Aportes de las estrategias didácticas mediadas por TIC "Aventura hacia la lectura y la escritura" para el fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de grado 7º de la Institución Educativa Técnica Bojacá* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Colombia.
- González-Ramírez, C. M. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de Encuentro*, vol. 20, núm. 2, pp. 21-34. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.2>
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, vol. 40, núm. 17. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p03.pdf>
- Henao-Laverde, A. A., Santana-Babilonia, V. M. y Salas-Córdoba, E. (2016). *Hábitos de lectura y escritura, una posibilidad desde la lúdica mediada por TIC* (tesis de licenciatura). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Hernández, B., García, C. G. y López, C. I. (2015). La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes. *Infancias Imágenes*, vol. 14, núm. 2, pp. 71-88. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a05>
- Hernández-Ramírez, H. y Pacheco-Moreno, T. (2019). Booktubers: un recurso virtual para evaluar la experiencia literaria en el bachillerato. En M. Sánchez-Mendiola y A. A. Martínez-González. *Evaluación de los aprendizajes en el bachillerato. Un compendio de buenas prácticas* (pp. 147-156). México: Universidad Autónoma de México.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- INEE (2019). Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- INEGI (2020). Módulo sobre lectura. Principales resultados. Febrero de 2020. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MOLEC2019_04.pdf
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-24. Recuperado de https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital_literacy_and_digital_literacies_-_policy_pedagogy_and_research_cons
- Luna-Miranda, C. J., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Uso alternativo de las TIC en educación básica elemental para desarrollar la lectoescritura. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 5, núm. 1, pp. 711-730. Recuperado de <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/806/pdf>
- Macas, A. (2018). *Uso de las TIC en las destrezas de leer y escribir en los estudiantes de décimo año de educación básica del Colegio de Bachillerato "Marcabelí" del Cantón Marcabelí, provincia de El Oro, periodo lectivo 2018-2019* (tesis de licenciatura). Universidad UTE. Repositorio Dspace. Recuperado de <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/18814>

- Marchant, T., Lucchini, G., y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, vol. 16, núm. 2, pp. 3-16. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/254>
- Márquez-Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-15. Recuperado de <http://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-tic/article/view/50>
- Márquez-Graells, P. (2006). *El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura: leer y escribir en la escuela... a golpe de click*. España: Editorial Planeta.
- Medina-Oviedo, E., Martínez-Pérez, G. P., Colpas-Polo, I., López-Escorcia, K., Villafañá-Ariza, L. E., Lampis-Gasparini, L., Barros-Pérez, R., Guette-Gámez, Y. I. y Rodríguez-Mercado, Y. B. (2018). Lectura y escritura mediante investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC. *Cultura. Educación y Sociedad*, vol. 9, núm. 3, pp. 893-904. <http://doi.org/10.17981/cultedu-soc.9.3.2018.106>
- Montoya, O., Gómez, M. y García, N. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. *Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 5, núm. 2, pp. 71-93. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5777>
- Moral, A. y Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura comparada, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de Lectores. *Piscología Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 123-126. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2013a19>
- Ostrosky-Shejet, J. (2005). *Uso de las TIC's en el fomento a la lectura, la escritura y la expresión oral como construcción de sentido en adolescentes: experiencia de caso en Red Escolar*. Ponencia presentada en el 2do. Encuentro Nacional de Red Escolar, Culiacán, Sinaloa, México. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19470/n03ostrosky05.pdf>
- Paredes-Labra, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, pp. 255-279. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-17.html>
- Parra-Mosquera, C. A. (2012). TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Nómadas*, núm. 36, pp. 145-159. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_36/36_9P_TIC_conocimiento_educacion.pdf
- Polo, N. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, núm. 33, pp. 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Pulido-Sánchez, L. R. (2020). *Fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad a través de un ambiente virtual de aprendizaje, para los estudiantes de grado octavo de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur* (tesis de licenciatura). Universidad Santo Tomás.
- Reale, A. (2008). Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto. Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. *Jornadas Académicas 2008 "Producir teoría, pensar las prácticas"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Riveros, V. S. y Mendoza, M. I. (2008). Consideraciones teóricas del uso de la internet en educación. *Omnia*, vol. 14, núm. 1, pp. 27-46. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7205>

- Riveros, V. S. y Mendoza, M. I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educacional*, vol. 12, núm. 3, pp. 315-336. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/879/881>
- Romero-Orjuela, F., Rojas-Clavijo, M. A. y Pedroza-Cortés, G. Y. (2009). Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. En A. Velasco-Rojas (ed.). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá* (pp. 63-80). Colombia: IDEP. Recuperado de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224>
- Sabulsky, G. y Alberione, E. (2019). Prácticas de lectoescritura mediadas por TIC: aportes teóricos y metodológicos desde la antropología. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 10, núm. 8, pp. 139-144. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23050/22808>
- Sánchez-García, S., Yubero, S. y Pose, H. (2015). Alfabetización académica y TIC: una experiencia de promoción lectora en la universidad. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 59, pp. 24-38. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/290931/379569>
- Sánchez-Torres, J. M., González-Zabala, M. P. y Sánchez-Muñoz, M. P. (2012). La sociedad de la información: génesis, iniciativas, concepto y su relación con las TIC. *Revista UIS Ingenierías*, vol.11, núm. 1, pp. 113-129. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistauisingenierias/article/view/113-128/3421>
- Sarmiento, C. y Ojeda, L. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura. Educación y Sociedad*, vol. 9, núm. 3, pp. 945-950. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, pp. 5-10.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, núm. 4, pp. 6-17.
- Suárez-Cárdenas, A. I., Pérez-Rodríguez, C. Y., Vergara-Castaño, M. M. y Alférez-Jiménez, V. H. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista de Innovación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 38-49. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/595>
- Sunkel, G. (2010). *TIC para la educación en América Latina*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, 14 de septiembre. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1178>
- Tello-Leal, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, núm. 2, vol. 4, pp. 1-8. <http://doi.org/10.7238/rusc.v4i2.305>

- Toro-Henao, C. M. y Monroy-Fonseca, M. N. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, núm. 1, pp. 126-148. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/article/view/2653>
- Unesco (2008). *ICT competency standards for teachers: Competency standards modules*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207>
- Unesco (2020). *Alfabetización*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Valencia-Cerino, Y. y García-Martínez, V. (2010). ¿De regreso al origen? La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios de Messenger. *Revista Comunicar*, núm. 34, pp. 155-162. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-15>
- Velasco-Zárate, K., Meza-Cano, J. M. y Blancas-Moreno, E. M. (2019). Propuesta para el desarrollo de la lectoescritura académica colaborativa mediada por proyecto Webquest-Wiki. *Revista Docência do Ensino Superior*, vol. 9, pp. 1-19. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12386>
- Zapata-Farfán, K. y Cabrera-Cabrera, X. (2020). Estrategia didáctica utilizando las TIC para mejorar habilidades de lectoescritura en estudiantes de la I.E. 11185-Úcupe. *Revista Científica Epistemia*, vol. 4, núm. 1, pp. 9-17. <https://doi.org/10.26495/re.v4i1.1304>

Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista

Academic texts and discourse. Definitions to start a writing center in a teachers training school

EVA MARGARITA GODÍNEZ LÓPEZ*

Este artículo revisa conceptos relacionados con la escritura de textos académicos desde una mirada funcionalista e interaccionista del discurso y el lenguaje, con el propósito de reflexionar sobre el objeto de los centros de escritura y establecer un marco teórico que fundamente la práctica de un centro dirigido a una comunidad normalista. La literacidad y la alfabetización académica se inscriben aquí en el contexto de la formación inicial de profesores. Se abordan los aspectos sociales y epistemológicos de las prácticas de escritura comunes en la educación superior, así como los lingüísticos que caracterizan los textos que median dichas prácticas y que pueden representar retos para los estudiantes. Se concluye que la razón práctica del centro de escritura ha de sustentarse en un posicionamiento teórico-pedagógico claro, basado en el conocimiento de las características del discurso y el lenguaje que se emplea en un proceso de inculcación que tiene un carácter social, cognoscitivo y lingüístico.

Palabras clave:
literacidad, literacidad académica, discurso académico, escritura académica, centros de escritura, formación inicial de profesores

This paper examines various concepts related to academic texts writing from a functionalist and interactionist perspective of discourse and language, with the aim of reflecting on the purpose of writing centers and to establish a theoretical framework which substantiates the practice of a center aimed at teacher's education. In this work, literacy and academic literacy are circumscribed in the context of initial teachers training. Social and epistemological aspects of common writing practices in higher education are addressed, as well as the linguistic aspects that characterize these types of texts and that can represent challenges for students. It is concluded that the practical reason of the writing center must be grounded on a clear theoretical-pedagogical position, based on the knowledge of the features of discourse and language used in such process of inculcation, which has a social, cognitive and linguistic character.

Keywords:
literacy, academic literacy, academic discourse, academic writing, writing centers, initial teachers training.

Recibido: 28 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 12 de enero de 2021 |

Publicado: 12 de marzo de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1172>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-010

* Doctora en Lingüística por la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y ex becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Profesora-investigadora y miembro de la Comisión de Titulación en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Cofundadora del Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista en la Escuela Normal Oficial de Irapuato y coordinadora del Comité Editorial de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Guanajuato. Líneas de investigación: escritura académica y procesos formativos. Correo electrónico: em.godinezlopez@ensog.com.mx/<https://orcid.org/0000-0002-8548-9321>

INTRODUCCIÓN

En uno de los estudios que sentaron las bases de la alfabetización académica en Latinoamérica (Carlino, 2004, 2012) se hizo evidente que los centros o programas de escritura pioneros han abordado las características organizativas y las necesidades de las instituciones que los alojan antes de poner en práctica su programa. Este análisis contextual tiene sentido porque, como lo señalan varios autores (Halliday, 2007; Motta-Roth, 2009; Swales, 2013), desde una perspectiva funcional del lenguaje, alfabetizarse significa introducirse en una esfera de actividad y en una cultura en la cual las interacciones son mediadas por textos que, a su vez, son determinados por las situaciones que le atañen y contribuyen a configurarla como tal.

De este modo, la iniciativa de instalar un centro o un programa de escritura académica debe surgir, se supone, del conocimiento de esas situaciones, de las expectativas de la institución y los géneros que posibilitan y cristalizan dichas interacciones, todo lo cual permitiría perfilar el tipo de literacidad que esa cultura exigiría de los estudiantes y las acciones de alfabetización que se podrían promover.

Ese conocimiento habría de servir para tomar una postura pedagógica desde la cual se derive la actuación práctica de un centro; esto significa que, teniendo a la vista un *desideratum* –fruto de ese análisis situado–, las personas que emprenden una iniciativa de alfabetización académica incorporan el saber sobre los procesos de aprendizaje e inculcación disciplinar desde alguna perspectiva psicológica, antropológica, sociológica y lingüística, en la que se insertan nociones fundamentales como poder epistémico, proceso de composición, situación retórica, movida, sistema de actividad, práctica, práctica letrada, cultura letrada, acto de habla, elección lingüística o género, entre muchas otras, que al final se decantan en una “filosofía” institucional.

Thaiss *et al.* (2012) y Molina-Natera (2019b) revelan que las iniciativas universitarias han ido adoptando el modelo de alfabetización académica que les parece más adecuado a partir del conocimiento de otros centros o programas, si no es que han sido ellas mismas generadoras de conocimiento. En este sentido, en nuestro trabajo planteamos que, aunque no se puede saber con certeza en cuántos casos la creación de centros o programas de escritura académica es fruto de un análisis preciso del contexto institucional propio, sus particularidades y los retos que en materia de literacidad ofrece al alumnado, la apropiación de un marco teórico más o menos definido o, incluso, la adopción de tal o cual “filosofía” o plan programático, sí podemos afirmar la necesidad de un ejercicio analítico y de reflexión que fundamente el actuar pedagógico.

Molina-Natera (2019) sugiere que “gran parte de la información y el conocimiento sobre centros y programas de escritura se ha generado en Estados Unidos, lo cual implica un referente alejado del contexto regional tanto en lo cultural como en lo epistemológico” (p. 8), lo que podría dificultar este ejercicio de deliberación conceptual. No obstante, una de las recomendaciones que ofrecen los miembros de centros veteranos a los emergentes es que la misión y el posicionamiento teórico de este tipo de iniciativas se definan con el mayor rigor y claridad posibles, pues tales principios facilitan una actuación adecuada al interior de la institución, en tanto se dirige de modo asertivo a la población meta (Galán y Ormsby, 2011; Molina-Natera, 2014, 2015, 2016; Montes y Vidal, 2017; Moyano, 2017).

Por ello, quienes fundamos el Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista nos propusimos hacer una reflexión sobre el objeto de los centros y programas de escritura en general para establecer un marco teórico-conceptual para la práctica de la alfabetización académica en un contexto específico: una institución formadora de docentes de educación básica.

Para cumplir ese propósito, hicimos una revisión profunda de la teoría sobre discurso especializado, académico, pedagógico y profesional, sus géneros y los textos que lo concretan en el ámbito escolar, y sistematizamos conceptos que están en la base de los movimientos contemporáneos de alfabetización académica para poder seleccionar los que resultaran acordes con las necesidades y los objetivos de una institución formadora de docentes. La revisión teórica se guio por las preguntas que Parodi (2007, 2018) y Navarro y Brown (2014) proponen para analizar funcionalmente el discurso: ¿dónde se produce y dónde circula el discurso?, ¿quién lo produce, para quién, para conseguir qué? y ¿qué opciones del sistema de la lengua realiza ese discurso?

Estas preguntas delimitan tres criterios: uno social, que da cuenta de los fines de los actos discursivos entre sujetos en un contexto dado; uno epistemológico e interactivo, que considera los tipos de conocimiento que son producidos y validados por medio del discurso en esos contextos y por esos sujetos interactuantes; y uno lingüístico, que ayuda a caracterizar y situar los recursos del sistema de la lengua que particularizan los textos que funcionan como artefactos en esas interacciones discursivas contextualizadas.

En los siguientes apartados desarrollamos esta revisión conceptual, y en una sección final presentamos algunas conclusiones para el quehacer práctico del centro de escritura normalista.

LITERACIDAD ACADÉMICA Y ALFABETIZACIÓN

El concepto de literacidad ha sido definido de diversas maneras. Street (1984, 2005) explica que el concepto se ha enfocado de cuatro modos: la literacidad como aprendizaje, que la asimila a la alfabetización básica llevada a cabo en la infancia; los enfoques cognitivos, a los que subyace la idea de “la gran división” entre (pueblos e individuos) letrados y no letrados, asociada a los procesos de inculturación escolar basados en la escritura; el enfoque de los nuevos estudios de la literacidad, fundado en el concepto de práctica social, que considera las prácticas letradas como parte de contextos sociales y culturales, situadas históricamente e imbuidas por relaciones de poder (Barton & Hamilton, 2010); y la perspectiva de la multimodalidad, que postula la existencia de literacidades múltiples, un repertorio de prácticas dentro de las cuales quedarían incluidas las prácticas escritas convencionales y emergentes (Anstey & Bull, 2018; Cassany, 2012; Unesco, 2014).

Dada esta variedad de perspectivas, para operacionalizar el tipo de prácticas y de literacidad que buscamos promover a través de un centro de escritura, resulta útil considerar la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco):

The ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated what varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their

knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (citado en Montoya, 2018).

Desde este punto de vista, literacidad es la habilidad para realizar un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí que pueden asociarse a un contexto institucional específico, como la familia, la escuela, el trabajo, la iglesia, la comunidad, entre otros (Zavala, 2009). Los conceptos de evento letrado y práctica letrada provienen del enfoque de los nuevos estudios de la literacidad (Barton & Hamilton, 2010; Street, 2005). Se llama evento letrado cualquier ocasión en que las interacciones de los participantes involucran materiales escritos y, por lo tanto, implican procesos de interpretación de estos; dichos procesos son repetitivos e incluso ritualizados, como sucede en cualquier práctica institucional.

Por su parte, las prácticas letradas se centran en el entendimiento de estas interacciones como actos sociales situados y cargados de ideologías, es decir, de concepciones sobre el papel de la escritura, sus efectos, sus metas, su valor o prestigio, por lo cual algunas prácticas resultan más visibles e influyentes que otras (Barton & Hamilton, 2010), algunas han sido dominantes y otras no, unas son percibidas como formales y otras como informales o vernáculas (Cassany y López-Ferrero, 2010).

La definición de la Unesco entra, así, en concordancia con la perspectiva de los nuevos estudios de la literacidad al asumir que las prácticas letradas escolares se inscriben dentro de un gran espectro en que se ven involucrados la escritura y los textos (convencionales y multimodales), en diferentes contextos sociales, y que dichas prácticas son realizadas por comunidades vinculadas por objetivos comunes.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en la operación de un programa de seguimiento a las habilidades de adultos, anota en este mismo concepto las habilidades para entender, evaluar, usar e involucrarse con textos para participar en la sociedad, lograr objetivos propios y desarrollar el propio conocimiento y potencial (Montoya, 2018).

De lo anterior se desprende que, en el contexto escolar, se llama literacidad escolar o académica a la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las diversas situaciones en que se usa el lenguaje especializado que caracteriza los procesos de formación, y a las prácticas mediadas por ese lenguaje; mientras, la alfabetización académica sería el conjunto de acciones o esfuerzos por atender esa necesidad de adaptación dentro de las instituciones escolares (Carlino, 2003).

Según Bazerman (2005), literacidad académica es un término que combina la lectura y la escritura, pues estas nunca ocurren por separado; siempre son parte de un mismo campo de actividad; además, este tipo de literacidad se tiene que entender como una competencia transversal al currículo, ya que cada materia curricular tiene un lenguaje propio y en cada una se habla, se lee y se escribe para aprender (Álvarez, 2010). Esta sería, en consecuencia, la materia de la alfabetización académica.

Ahora bien, ¿qué tipo de literacidad corresponde a la educación superior? De acuerdo con lo señalado por Russell (1991), de que cada nivel y organismo educativo desarrolla su propia literacidad, Bazerman (2005) distingue dos procesos de inculturación de las prácticas letradas dependiendo de los propósitos de cada etapa de la formación académica. Por un lado, una suerte de “iniciación a la escolaridad”:

The term *academic literacy* is most widely used in reference to the lower and middle grades of schooling, to distinguish the kinds of reading and writing students are expected to do in school from the kinds of reading and writing children might do in their daily life outside of school (Bazerman, 2005, p. 7, cursivas añadidas).

Por otro lado, se refiere a un complejo proceso de inserción a la vida académica como puerta de acceso al campo profesional:

Academic language socialization is the process by which individuals learn to enter into the discussions and gain access to the resources of academic disciplines through learning specialized language use and participating in academic activity settings. Learning to read and write in academic settings occurs through extended experiences in those settings, by meeting the expectations of those situations, and gaining from the opportunities for participation they offer (Bazerman, 2005, p. 8, cursivas añadidas).

Este segundo proceso es lo que Parodi (2008) llama alfabetización disciplinar o especializada, en un medio en que los géneros escritos constituyen “accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas” (p. 31). En el marco de un centro de escritura, todas estas consideraciones han de tomarse en cuenta para comprender tanto el tipo de prácticas que ayudan al estudiante a iniciarse en la formación académica como la naturaleza misma de este proceso de inculcación.

De este modo, el término de literacidad académica atañe al sentido expresado en la primera cita de Bazerman (2005, p. 7), mientras que el de alfabetización escolar o académica, en cuyo interior se encuentra la competencia en escritura (Álvarez, 2010), se relaciona con la segunda (Bazerman, 2005, p. 8). Para entender la necesidad de estas precisiones terminológicas, en seguida caracterizamos el discurso y los textos en el ámbito escolar en relación con el tipo particular de habilidades cuyo dominio se intenta promover.

EL DISCURSO EN EL CONTEXTO SOCIAL

Desde una perspectiva funcionalista, el lenguaje es entendido como una herramienta semiótica que se usa para conseguir determinados fines en contextos sociales (Halliday, 2013). Las teorías funcionalistas “sostienen que la naturaleza del lenguaje se explica a partir de los objetivos sociales que guían su uso [...] son teorías interesadas por entender las relaciones entre los contextos socioculturales y situacionales del uso lingüístico y las características propias del lenguaje” (Navarro y Brown, 2014, p. 55).

El funcionalismo postula que la interacción entre lenguaje y contexto construye significados dentro del sistema de una lengua; por ello, se enfoca en las opciones lingüísticas sistemáticamente disponibles para los hablantes en diferentes contextos de uso. De este enfoque teórico se desprende que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde estos se producen, y que, a la vez, las opciones lingüísticas disponibles en el sistema ayudan a configurar esos contextos.

Considerada en este marco, la escuela es un contexto institucional donde los estudiantes se familiarizan con formas de usar el lenguaje diferentes a las que ya conocen, y, concomitantemente a esta inculcación, aprenden nuevos modos de pensar. En ese ámbito formal, los alumnos estudian los contenidos escolares de manera imbricada en el discurso, por medio de los géneros que contribuyen a construirlos; los

miembros de la institución esperan de ellos que lleguen a dominar, a su vez, algunos de esos géneros, y los evalúan a partir de cómo expresan sus aprendizajes a través del lenguaje. Por ello, podemos decir que la escolarización es un proceso ante todo sociolingüístico (Schleppegrell, 2004).

Con base en este posicionamiento sociocognitivo, interaccionista y funcional ante el discurso, consideramos que entre todas las prácticas sociales que ocurren en las comunidades humanas existe un subtipo que se caracteriza por el uso situado y particular de ciertos “artefactos comunicativos letrados” (discursos cristalizados en textos) que las personas utilizan para conseguir objetivos relevantes en sus vidas. Estos artefactos son el resultado de una práctica histórica y cultural situada en cada comunidad. El manejo de esos artefactos letrados y de las prácticas letradas en que estos se usan se relaciona con la construcción de identidades sociales y con el ejercicio del poder al interior de esas comunidades (Cassany y López-Ferrero, 2010).

Las prácticas de escritura son múltiples y tienen lugar en cualquier grupo social que comparta propósitos comunicativos específicos. Una comunidad específica en la que se realizan prácticas letradas es la academia, donde se configuran diversas culturas disciplinares (Navarro y Revel, 2013). Aunque el ámbito académico ha sido concebido tradicionalmente como el contexto característico de aprendizaje, en el que se desarrollan prácticas letradas que, de modo usual, van sofisticándose y especializándose conforme se incrementa la complejidad del conocimiento, no es el único espacio donde se llevan a cabo; de hecho, en casi todos los ámbitos de la vida hay actividades que son mediadas por prácticas de lectura y escritura.

Existen manifestaciones vernáculas de prácticas letradas, más asociadas a los espacios personal, familiar y cultural donde se desenvuelven las vidas de las personas; estas son privadas y autogestionadas a diferencia de las prácticas académicas, que adquieren un carácter dominante y son estandarizadas y reguladas por las instituciones educativas (Cassany y López-Ferrero, 2010). A pesar de esta diversidad, las concepciones dominantes vinculadas a la academia, acerca de lo que significa leer y escribir, están tan interiorizadas que no es fácil “despedagogizarlas” (Street, 1995).

DISCURSO ACADÉMICO Y DISCURSO PROFESIONAL

Atendiendo el carácter situado de los usos del lenguaje y la escritura, diversos autores han identificado distintos tipos de discurso: académico, profesional, especializado o científico, entre otros atributos. El discurso académico es el lenguaje y las prácticas de discurso que ocurren en los centros de investigación, las universidades, las escuelas y en cualquier contexto de educación formal en diferentes niveles y disciplinas, y cuyos géneros son, correspondientemente, llamados géneros académicos. Este tipo de discurso tiene sobre todo propósitos persuasivos, divulgativos y didácticos; expresa credibilidad y prestigio como discurso autorizado; se usa para difundir conocimiento disciplinar, para apoyar la formación de los miembros de una comunidad de especialistas y para mediar las interacciones de esa comunidad (Parodi, 2007).

El discurso profesional, por su parte, es aquel que media en las interacciones del campo laboral, cuyas demarcaciones pueden ser trazadas por las diferentes prácticas de la vida productiva y económica, lo mismo que por las disciplinas que

subdividen a estas prácticas, las cuales le imprimen una impronta característica y forman tradiciones y hábitos. Este discurso se realiza a través de géneros profesionales tan diversos como el memorando, el proyecto, el oficio, el plan de negocios o el informe técnico, que surgen en respuesta a las necesidades y fines de esas prácticas (Cassany y López-Ferrero, 2010; Navarro, 2012; Navarro y Brown, 2014; Parodi, 2008), y circula entre los integrantes (practicantes) de una misma profesión, y también entre miembros de profesiones distintas y entre la comunidad profesional y un público lego (Parodi, 2007).

Estos dos tipos de discurso se diferencian por sus contextos de uso y circulación, aunque existen puntos de contacto entre ellos: los textos profesionales plasman un conocimiento específico del mundo que fundamenta los propósitos y hábitos de una comunidad profesional, por lo cual es viable entenderlos también como textos académicos; por otra parte, desde un punto de vista interactivo, el discurso de los académicos es profesional porque estos docentes e investigadores son, a su vez, personas que actúan y cumplen fines en un medio laboral.

De acuerdo con Bolívar y Parodi (2015) y Parodi (2007), el discurso académico y el profesional forman parte de un constructo más amplio, una abstracción mayor que los contiene, llamado discurso especializado, que en términos generales se caracteriza por su alto grado de formalidad y su disciplinariedad, en oposición a las interacciones informales y a otras prácticas institucionales que no están relacionadas con el quehacer científico, académico o profesional.

Algunos autores usan los constructos discurso científico (Parodi, 2008) o discurso científico-académico (Navarro y Revel, 2013) para designar al lenguaje y las prácticas de discurso realizadas por los investigadores –los *scholars* de la tradición anglosajona–, y se deslindan de cualquiera otra forma de discurso que se produzca o circule en el ámbito escolar:

El discurso científico-académico se considera una variedad funcional del lenguaje con rasgos lingüísticos co-ocurrentes propios que circula en textos orales y escritos ligados a organizaciones específicas de las esferas científicas y académicas, y que presenta como objetivo general la producción de conocimiento, especificado a su vez en los objetivos de los géneros discursivos propios (Navarro y Revel, 2013, p. 49).

Su fin es generar y validar conocimientos a través de géneros de investigación (Swales, 2013), entre los que figuran el artículo de investigación, el capítulo de libro, la conferencia y la ponencia (Castelló, 2007). La diferencia principal entre el discurso académico y el científico radica en la prevalencia del andamiaje didáctico con fines educativos que caracteriza al primero, por el cual algunos autores le llaman también discurso pedagógico (Jarpa, 2015).

El criterio de deslinde en este caso es interactivo y epistemológico; existe otro tipo de discurso al interior de la academia que se produce con fines de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y que los estudiantes de diferentes niveles tienen que aprender y dominar tan solo para transitar con éxito por el sistema educativo, pero no necesariamente para producir conocimiento nuevo y original (Navarro y Revel, 2013), como veremos más adelante.

Concediendo un valor práctico a estas consideraciones sobre los distintos tipos de discurso, llegamos a una definición amplia de discurso académico que abriga tanto

“el discurso de los académicos” hecho por investigadores (Bolívar, 2004) como la “lectura y escritura en la universidad”, por estudiantes y profesores de licenciatura y posgrado (Bolívar y Beke, 2014), lo mismo que el “lenguaje de la escolaridad” (Schleppegrell, 2004), que asimila al “discurso escolar general” (Parodi, 2007), que se configura por las prácticas de oralidad, lectura y escritura realizadas desde la educación básica hasta la superior.

Para precisar el concepto revisado, proponemos el constructo discurso académico de formación para referirnos a las prácticas de lectura y escritura con propósitos de aprendizaje, los cuales implican “interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas y crear información” (Cubo, 2014, p. 17), pero no necesariamente generar nuevos conocimientos. Estas prácticas se efectúan por medio del discurso pedagógico, se cristalizan en géneros académicos de formación que, al cumplir fines de acreditación, se denominan géneros evaluativos (Jarpa, 2015).

Estos últimos son producidos en una situación de asimetría, porque en ella los estudiantes tienen el rol de evaluado (Cubo, 2014) y uno o más docentes cumplen el rol de evaluador. Incluso, si son considerados como géneros académicos de formación (según la denominación de Navarro y Revel, 2013), su propósito intrínseco es acreditar las competencias, habilidades y dominio disciplinar adquirido por los estudiantes. En ellos interactúan un profesor (experto) y unos estudiantes (semilegos) en una situación comunicativa de carácter didáctico-pedagógico dentro de un sistema de actividad académico, donde se emplean con fines educativos (Jarpa, 2015).

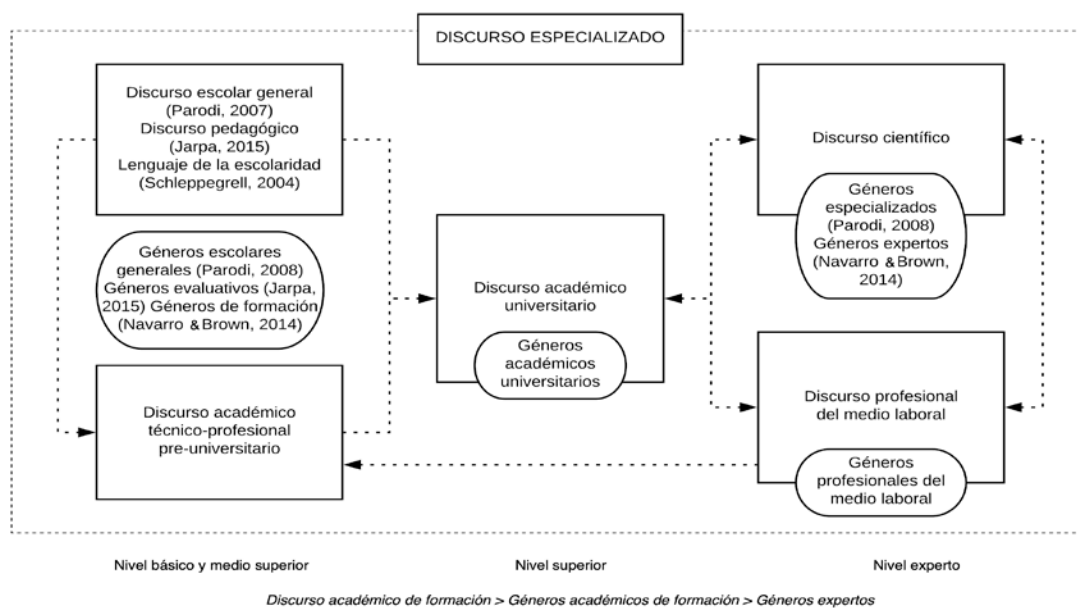


Figura 1. El continuo del discurso especializado y sus géneros. Fuente: Elaboración propia con base en Jarpa (2015), Navarro y Brown (2014), Parodi (2007, 2008) y Schleppegrell (2004).

La figura 1 sintetiza de manera esquemática las comunicaciones y los trayectos entre los contextos que hacen uso del discurso especializado y sus géneros. Estos contextos educativos constituyen sistemas de actividad que desarrollan prácticas letradas usando discursos provenientes del ámbito científico y que habilitan a sus estudiantes en la producción de los textos considerados relevantes por la comunidad, por ser el puente hacia el ejercicio profesional y sus géneros específicos (Navarro, 2012, 2014).

En la citada figura se propone que el discurso especializado es un continuo que va aumentando el nivel de especialización, desde uno menos alto a uno más alto. La columna de la izquierda comprende las prácticas discursivas de la escolaridad básica y media, que, junto con la columna central de la formación universitaria, representan el campo en que se emplean el discurso académico de formación y los géneros académicos de formación, cuyas características ya hemos explicado. A partir de la diversificación disciplinar que opera en la universidad, y a causa de la profundización en los conocimientos que implica la obtención de un grado profesional, podemos distinguir, en la columna de la derecha, un nivel más complejo del discurso especializado: el nivel experto, con sus géneros.

ESCRITURA Y CONOCIMIENTO

Como hemos explicado, pertenecer a una cultura disciplinar implica “participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas” por una comunidad (Navarro y Brown, 2014, p. 67). Una participación exitosa en esa comunidad exige, asimismo, el manejo competente de dichas prácticas. La cuestión del “manejo competente de esas prácticas” (Navarro y Brown, 2014, p. 67) –entre ellas, la escritura académica– como constitutivas de la literacidad escolar y el desempeño previsto en esas prácticas como indicador del logro de aprendizajes constituyen un asunto central que representa la razón práctica de un centro de escritura.

En la figura 1, el gradiente de menor a mayor nivel de especialización muestra una sucesión de eventos letrados que un sujeto en formación debe transitar para llegar a construir un dominio discursivo en los ámbitos académico y profesional. Este recorrido representa un proceso de alfabetización permanente: desde la perspectiva de esa persona en formación, esta progresión es experimentada como un ambiente de inculturación disciplinar a través del cual va enfrentando escenarios y géneros diversos que retan sus habilidades y conocimientos previos (Parodi, 2007, 2008).

En dicho proceso, algunos de los géneros serán leídos solo como medios de acceso a conocimientos específicos (Parodi, 2008); otros constituirán tareas de escritura que persigan el propósito de comunicar informaciones también específicas, pero algunos de ellos serán seleccionados por la comunidad como los que el aprendiz debe dominar; se trata de géneros “puente” a los géneros expertos (Navarro, 2012) que cumplen funciones relevantes en las prácticas sociales de esa comunidad.

En este mismo marco de ideas, y dado que el tema de interés de este artículo es sustentar los conceptos que fundamentan la labor de un centro de escritura, es necesario considerar las exigencias que plantea el discurso y el texto académico en el

nivel superior para comprender los desafíos que presentan a los estudiantes al estar sujetos a un proceso de alfabetización disciplinar, en especial en lo que se refiere a las prácticas de escritura.

LOS GÉNEROS COMO ACCESO AL CONOCIMIENTO Y EVIDENCIA FORMATIVA

En primer lugar, hay que notar que en todos los niveles educativos circulan discursos con algún grado de especialización, incluso en los libros de texto, manuales y exámenes de la educación básica y media, con especial interés en la educación superior. Es un hecho que ese tipo de artefactos didácticos fueron escritos por expertos de diversas disciplinas para conseguir propósitos pedagógicos en sus usuarios, que son los aprendices. Esos textos son, en este sentido y contexto, “iniciáticos” que apoyan los fines de la escolarización (Cubo, 2014).

En segundo lugar, es preciso tener presente que entre los fines de las instituciones educativas está, justamente, ofrecer a sus miembros oportunidades de aprendizaje (y, por tanto, experiencia) en esta sucesión progresiva de eventos de inculcación disciplinar y profesional (con matices en los distintos niveles); por ello, en estos contextos cobran particular importancia las nociones de construcción de conocimientos y evaluación. Si tomamos en cuenta esto, resulta muy útil pensar en la existencia de unos géneros académicos de formación que conducen y sostienen el trayecto de los estudiantes hacia el dominio de una selección de géneros expertos, o, por lo menos, de unos géneros evaluativos que acreditarán su competencia a criterio de sus profesores.

Al estar inmersos en un ambiente institucional que valora la adquisición de prácticas epistémicas (como regular, dirigir, explicar, analizar y valorar el pensamiento) dentro de un determinado marco disciplinar, los estudiantes asimilan una cultura académica, es decir, modos de socializar el conocimiento con sus pares y con sus profesores que van creando en ellos modelos de pensamiento y, de manera concomitante, esa inculcación también modela el uso de un lenguaje adecuado a esas formas de razonamiento (Navarro y Revel, 2013).

Al respecto, Russell (1991) puntualiza que en un sistema de educación masiva ni la academia es una comunidad unificada (sino más bien una colección de comunidades, de disciplinas profesionales que compiten, cada una con su propio discurso especializado) ni los niveles educativos son un bloque homogéneo. De este modo, cada tipo de institución desarrolla, en palabras de este autor, “su propia literacidad”, sus propias expectativas, generalmente tácitas, de cómo deberían escribir los miembros de esa comunidad y sus estudiantes.

Así pues, se considera que en el contexto de la escolaridad se da una literacidad particular, pero que también al interior de ella hay múltiples literacidades, no solo en función de la diversidad de soportes y planos de lo escrito, que por sí mismos movilizan habilidades diversas para su manejo eficiente, sino porque cada nivel educativo, cada modalidad escolar y cada disciplina profesional alientan la multiplicidad de recursos cognitivos, lingüísticos y retóricos que deben disponer los miembros de una comunidad académica para comunicarse y conseguir sus metas.

EL TEXTO ACADÉMICO COMO ARTEFACTO LINGÜÍSTICO

Dado que este artículo se enfoca a la revisión de conceptos atinentes a la escritura en el ámbito de la formación inicial de profesores, quienes en su calidad de estudiantes de nivel superior han de dar cuenta de sus aprendizajes por medio de textos, nuestro interés es saber cuáles son las características lingüísticas esperables del texto académico que pudieran representar retos de consideración para los estudiantes al enfrentar tareas de escritura. Para ello, es necesario recuperar algunos aspectos de la relación discurso-género-texto que se han expuesto en los apartados previos.

Como hemos explicado, los textos son la realización concreta de unos géneros que, a su vez, configuran una entidad abstracta que es un determinado tipo de discurso. Del mismo modo, se sabe que los géneros son constructos en los que interactúan una dimensión social, una cognitiva (epistémica) y una lingüística, que las enlaza y las vehicula (Parodi, 2008); por lo tanto, los textos que dan realidad a esos géneros no deben verse como meras “constantes estructurales” o “patrones textuales” que un estudiante ha de aprender a llenar.

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, formas de organización discursiva, soportes y medios, entre otros (Parodi, 2008).

Estos criterios sociocognitivos y lingüísticos sitúan el discurso académico como una variedad funcional específica dentro de una lengua natural (Navarro y Brown, 2014), que se actualiza en un gradiente de textos de menor a mayor especialización, en función de la mayor complejidad de los significados que construyen para cumplir fines específicos (Parodi, 2008). En el entendido de que el texto académico cristaliza ciertas organizaciones retóricas por medio de recursos lingüísticos específicos, aprender a escribirlo implica tener conciencia de estos recursos y aprender a controlarlos para, de ese modo, “poder formar parte de la disciplina con aportes propios” (Navarro y Brown, 2014, p. 77).

Hecha esta contextualización, es conveniente asentar algunos supuestos de partida, mencionados en los apartados anteriores: primero, que la escritura es el medio preferente a través del cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar que configura un discurso especializado, cristalizado en géneros prototípicos que se efectúan, a su vez, en textos concretos (Parodi, 2008); segundo, que no obstante la preeminencia de la escritura, todo texto es un artefacto multisemiótico que permite la construcción y el uso de esos conocimientos avanzados por medios diversos (Casany, 2012; Lemke, 1998; Parodi, 2010); tercero, que como tal, el texto puede ser enfocado meramente como objeto lingüístico, o bien, como un artefacto semiótico implicado en eventos y prácticas sociales (Bolívar, 2007); y cuarto, que los textos funcionan como accesos al conocimiento, pero también a las prácticas discursivas de una comunidad; por ello, aunque la comprensión de los textos es fundamental, solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos por una comunidad particular puede revelar el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina (Parodi, 2008).

Así, el texto académico se conceptualiza como un artefacto lingüístico que media en eventos y prácticas letradas en el ámbito académico, aunque se acepta la co-participación de la imagen, la tipografía, la nomenclatura científica, la notación matemática, los esquemas, los enlaces activos a las redes y cualquier otro sistema simbólico en la construcción del discurso escrito, de acuerdo con las perspectivas de la multimodalidad y las multiliteracidades (Anstey & Bull, 2018; Cassany, 2012; Lemke, 1998); de igual manera, se acepta que el contexto escolar no es el único en que suceden prácticas letradas y, por tanto, el texto cumple múltiples funciones sociales fuera de la academia.

Características discursivas del texto académico

Una vez situado el carácter instrumental del texto en el campo de interés de un centro de escritura, en seguida abordamos sus características discursivas y los recursos lingüísticos que se emplean para realizarlas.

Un principio de estilo de la escritura académica es que todo lo que el lector necesita saber ha de estar explícito en el texto; por ello, las ideas toman la posición central y la personalidad del escritor se desplaza al fondo, de modo que las afirmaciones y argumentos sean aceptados por el lector a causa de la lógica o la evidencia, y no por quien escribe. El esfuerzo por mantener a la persona del escritor en el fondo es observado a través de los medios por los cuales el autor se refiere a sí mismo, por lo general usando la tercera persona, el pronombre *se* impersonal o el plural, pues este distanciamiento aporta credibilidad al discurso (Monippally & Pawar, 2010).

La formalidad requerida para la escritura académica implica cambiar de registro y evitar las expresiones coloquiales, así como seguir de cerca las convenciones de los géneros. Una de las convenciones más destacadas es la forma de citar las fuentes o los puntos de vista de otros; el grado de rigor con que se hace referencia a las fuentes refleja la intención del escritor del texto académico de lograr la objetividad, y no apoyarse en la opinión o la intuición (Beke, 2011).

Otros rasgos de la escritura académica son el tono tentativo, más matizado que categórico, que se observa en recursos atenuadores; también, la claridad y la precisión, que se materializan por medio de las elecciones léxicas y sintácticas; por ello, el lenguaje tiende a ser especializado, y las oraciones y los párrafos son más largos y complejos que en otros tipos de escritura (Monippally & Pawar, 2010).

Para evitar ambigüedades e interpretaciones erróneas, y lograr la claridad en el mensaje, en los textos académicos se emplean organizadores textuales que guían al lector. Por un principio de economía e informatividad, se utilizan sustantivos y frases nominales que concentren el máximo de información, por lo que hay un elevado número de nominalizaciones, más que en otros discursos no académicos (Cademartori, Parodi y Venegas, 2006; Parodi, 2007), y una mayor densidad léxica. Para evitar la redundancia, en los textos académicos se cuida que no haya repeticiones, y se da paso a un vocabulario diverso; por precisión, se eliminan los adjetivos vacíos; la sintaxis se controla para mantenerla en su orden habitual o canónico, y se recurre a abundantes expresiones formulaicas y metalenguaje (Hyland & Tse, 2004).

Características lingüísticas del texto académico

En los textos académicos co-ocurren de manera sistemática rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas que exigen experiencia previa. La función del lenguaje que predomina en ellos es la comunicativa referencial, y uno de sus rasgos prototípicos es el empleo de un léxico especializado. Se caracterizan por su alto grado de generalización y abstracción semántica; son textos altamente elaborados que utilizan un registro formal de la lengua y procuran ser objetivos (Parodi, 2007).

Algunos de los recursos lingüísticos utilizados para organizar el conocimiento disciplinar en los textos académicos son el encapsulamiento de hipótesis o afirmaciones en etiquetas nominales, y el empleo, como hemos mencionado, de un léxico especializado (Halliday & Martin, 1993; Navarro y Revel, 2013). Además, ya se ha advertido que en algunas disciplinas los textos presentan información no verbal por medio de lenguaje matemático y nomenclaturas de alto grado de especialización, como tablas, figuras y diagramas (Parodi, 2007).

En cuanto al uso del lenguaje, es pertinente señalar que el léxico es, junto con la morfosintaxis, uno de los principales niveles o componentes del análisis lingüístico (Alcaraz y Martínez, 1997). “El léxico en una lengua es el repertorio de palabras establecidas que los hablantes pueden usar cuando hablan y a las que pueden recurrir para entender lo que oyen” (Clark, 1995, p. 2); aunque en principio los términos léxico y vocabulario pueden ser intercambiables, se suele usar léxico para nombrar la clase abierta de todas las palabras portadoras de significado disponibles en una lengua, mientras que vocabulario alude a una clase cerrada, una reducción del léxico para fines de análisis. Desde un enfoque paradigmático, en este trabajo aludimos al léxico empleado por los estudiantes en sus textos como la serie de elecciones realizadas por ellos en la construcción del discurso a partir del sistema, y no a la clase cerrada del vocabulario específico de cada texto.

En particular, el tipo de léxico que se espera en la escritura académica es especializado, técnico, denso; también se confía en que las entidades o sujetos sean nombrados explícitamente (es decir, que los participantes del discurso sean lexicalizados; no asumidos), y que haya abundantes nominalizaciones (Schleppegrell, 2001). Asimismo, en este tipo de textos hay una mayor diversidad y densidad léxica respecto a interacciones informales (Chafe & Danielewicz, 1987; Snow & Uccelli, 2009), y también el uso de expresiones prestigiosas, propias de la comunicación formal, alejada de coloquialismos. Del escritor académico, se espera que sus elecciones léxicas sean precisas, a diferencia de la ambigüedad que caracteriza al habla y la escritura coloquial; que elija emplear tanto términos técnicos como conceptos abstractos, en vez de los conceptos del sentido común y el discurso no escolar (Snow & Uccelli, 2009).

En cuanto al tipo de elecciones léxicas, Halliday y Martin (1993) destacan el recurso de la nominalización para condensar información en el discurso académico, de ahí que la vasta mayoría de los términos técnicos son sustantivos, muchos de ellos resultan de la abstracción de procesos verbales (por ejemplo, lixiviación, precipitación, calcificación, inflación, descripción, narración). Estos procesos se abstraen para usarlos como principios explicativos y clasificatorios en las diferentes disciplinas (por ejemplo, el término erosión condensa y clasifica una serie de procesos

que tendrían que explicarse con una serie de pasos, los cuales, a su vez, condensan procesos previos y efectos posteriores: deforestación, abrasión, sedimentación, desertificación).

Diversos autores han evidenciado la complejidad de los procesos de abstracción que subyacen a la interpretación y producción de textos académicos (Bello, 2016; Fang, Schleppegrell & Cox, 2006; García, Hall y Marín, 2005). Esta complejidad tiene su origen en los distintos valores y funciones que cobran principalmente, pero no de modo exclusivo, los sustantivos, las frases nominales y las nominalizaciones en el tejido del discurso: no solo nombran sus entidades y participantes, sino que construyen significados de alto grado de especialización disciplinar, condensan información y cohesionan segmentos textuales de manera anafórica y catafórica, además de aportar una carga modal, atenuante o evaluativa a ciertas palabras y frases, y forman un metalenguaje característico de este discurso (Jiang & Hyland, 2015, 2016; Hyland & Tse, 2004).

A la vez, la dificultad de reconocer, emplear y monitorear estos recursos con funcionalidades múltiples se relaciona con los diferentes tratamientos didácticos que se le dan al lenguaje en las materias escolares en los distintos niveles educativos. Halliday y Martin (1993) sostienen que, mientras en unos casos la tradición de enseñanza de alguna disciplina facilita la adopción de términos como si fueran requisitos, en otros se pierde de vista la utilidad del término para construir todo un concepto complejo.

La importancia de destacar el empleo de términos técnicos como una parte esencial de toda escritura técnica y científica radica en el hecho de que cada campo del conocimiento y cada especialidad emplean típicamente un determinado léxico que transmite una variedad de conceptos especializados que usan lenguaje técnico. Estos términos especiales comunican significados concentrados que han sido construidos a lo largo de periodos significativos de estudio en un campo, y su valor yace en la forma en que cada término condensa una masa de información en una sola palabra (Perelman, Paradis & Barret, 1998).

El carácter técnico o especializado de una palabra es un aspecto funcional de ella, lo cual supone que en un contexto una palabra tiene la función de condensar significados de un dominio especializado –y, por lo tanto, entra a formar parte del sistema de ese campo de conocimiento–, mientras que en otros puede cumplir funciones diferentes. La estrecha relación del léxico técnico y especializado con las disciplinas y sus materias se refleja en las distintas proporciones de este tipo de léxico que se han encontrado en corpus de diversas especialidades (Chung & Nation, 2004; Coxhead, 2017).

Para Halliday y Martin (1993), la importancia de la terminología técnica en la escritura académica y científica radica en que, gracias al uso de léxico especializado, se pueden realizar taxonomías del mundo, de sus fenómenos y entes, mucho más precisas y comunicables que las clasificaciones del sentido común, basadas en lo que puede ser observado directamente con los sentidos. La escritura técnica está asociada a las disciplinas o los campos de la ciencia de manera estrecha, y la ciencia se centra en entender cómo está organizado el mundo y cómo ha llegado a ser así, lo cual se comunica a través de explicaciones y desarrollo de

procesos. Ambos modos del discurso requieren terminología especializada del campo para interpretar y comunicar con eficiencia esas taxonomías y procesos; esto implica dominar los crecientes grados de abstracción que particularizan el discurso académico.

Coxhead (2017), finalmente, hace hincapié en el reto que constituye el aprendizaje del léxico técnico especializado. Señala que ser capaz de expresar por escrito conceptos académicos con precisión y emplear un léxico apropiado y con fluidez es una prueba de la pertenencia a una comunidad académica. Sin embargo, por lo regular, los estudiantes no adquieren este tipo de léxico fuera del ámbito académico y es posible que no lo aprendan solo mediante la lectura.

En resumen, el léxico que se emplea en la escritura de textos académicos se caracteriza por ser más variado, más informativamente denso y preciso en relación con otros usos del lenguaje coloquiales e informales, y por constituir un vocabulario especializado, de contenido disciplinar y más abstracto que el usado por los estudiantes en sus interacciones cotidianas. Por ello, el empleo de un léxico con estas características puede ser considerado un indicador de dominio de la escritura académica.

En la figura 2 resumimos las características del lenguaje esperables en la escritura de textos académicos, que contrastan con el lenguaje coloquial informal al que tienen mayor acceso los estudiantes.

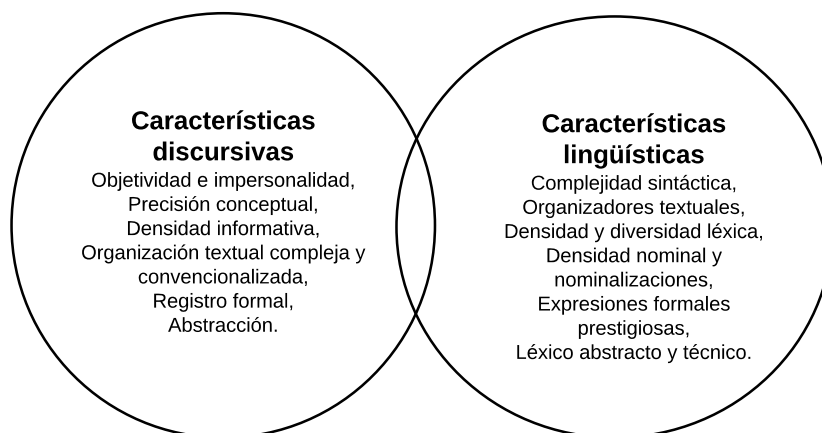


Figura 2. Características del texto académico. Fuente: Elaboración propia con base en Halliday y Martin (1993), Hyland y Tse (2004), Schleppegrell (2001), Snow y Ucelli (2009) y Zwiers (2008).

Con todo lo mencionado, se entiende cómo “el contexto predice el texto y viceversa”, en una serie de imbricaciones entre los contenidos ideacionales, ideológicos, el género, el registro y los recursos léxico-gramaticales que sirven al hablante para construir significados en el ámbito académico (Halliday, 2007; Halliday & Martin, 1993; Motta-Roth, 2009).

CONCLUSIONES

Con base en las consideraciones vertidas en este artículo, podemos afirmar que el conocimiento del discurso y el lenguaje que se cristaliza en los textos académicos en el nivel superior puede llevar a un análisis situado en la formación inicial de

profesores; este análisis permitiría vislumbrar los retos a los que se enfrentan los estudiantes durante su inserción en las prácticas académicas valoradas por la institución educativa, al interior del proceso de inculturación que tiene un carácter social, cognoscitivo y lingüístico.

Una de las prácticas a las que mayor valor epistémico se le confiere en el contexto de la educación es la escritura de textos que respondan a las expectativas de la comunidad académica, y entre esas expectativas se encuentra el manejo de un discurso especializado, abstracto, objetivo, organizado y complejo en la sintaxis y el léxico, diferente al que los estudiantes emplean en su vida cotidiana. La caracterización de los géneros propios de la formación y el desarrollo profesional de los docentes es un paso necesario para conocer mejor esas prácticas en el ámbito de las escuelas normales.

Para realizar su labor, un centro de escritura asume que el dominio de la escritura académica está vinculado a la apropiación y al uso en la escritura misma de unos recursos lingüísticos que configuran los rasgos característicos de los géneros académicos, o al menos de aquellos que gozan de mayor prestigio como vehículos de comunicación de significados disciplinares. El manejo eficiente de esos recursos lingüísticos relevantes en el texto académico demuestra ante los miembros expertos de una comunidad académica que el estudiante ha adquirido unas habilidades y unos conocimientos que le permiten participar con efectividad en las prácticas discursivas que sostienen y dan sentido a esa comunidad.

De este modo, los textos producidos en el ámbito escolar se presentan al interesado en sostener procesos didácticos, de evaluación, asesoría y acompañamiento de la escritura académica, como artefactos lingüísticos que median la participación de los estudiantes en las prácticas letradas escolares. A la vez, los textos son un reflejo de la literacidad alcanzada por ellos, pues, como señalamos, aunque la comprensión de textos académicos es importante para los procesos de escolarización e inculturación disciplinar, es la capacidad de escribirlos de modo adecuado la que se considera el rito de paso a la academia, a la disciplina y, más adelante, al mundo laboral. Una exploración desde varios flancos (lingüístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva, interaccional) en los instrumentos de inculturación usuales en la formación de docentes daría materia para elaborar un “perfil letrado” –una literacidad– suficiente, deseable o necesaria para que se lleven a cabo esos procesos.

En síntesis, la literacidad es una competencia compleja de la mayor relevancia porque sus alcances facilitan o dificultan los procesos de inculturación disciplinar; esta se sostiene en la competencia lingüística de los estudiantes, que requieren utilizar el lenguaje no solo para comunicarse oralmente y por escrito, sino para representar, interpretar y comprender la realidad, para construir conocimientos, organizar y regular el pensamiento, las emociones y la conducta. Los proyectos de alfabetización académica tienen como propósito fortalecerla y ampliarla.

De nuestra revisión se desprende que, para emprender una iniciativa de alfabetización académica en cualquier institución escolar, es necesario tomar en consideración el contexto, porque constituye un sistema de actividad cuyas particularidades (se) configuran (con) discursos (Motta-Roth, 2009).

Por ello, en relación con una institución formadora de docentes, es importante caracterizar de manera profunda el conjunto de habilidades de todo tipo que

componen la literacidad necesaria, deseable o suficiente para la formación inicial de profesores, para su acreditación y su acceso a la vida profesional. Lo mismo se puede decir del tipo de discurso pedagógico (para la formación inicial y continua), académico (para la evaluación de aprendizajes y la acreditación) y profesional (para el acceso al servicio profesional docente) que media en las prácticas de esa comunidad de formación institucional.

Asimismo, se requiere un conocimiento objetivo y contextualizado de los géneros que cristalizan dichos discursos, sus características como superestructuras y macroestructuras retóricas, y también de sus rasgos léxico-gramaticales, como instrumentos de las interacciones de esa comunidad.

De toda esta información, al menos de manera inicial, se puede desprender un proyecto de alfabetización académica que se realice en un centro o programa de escritura, cuyas metas, procedimientos, agentes y mecanismos de seguimiento (evaluación) sean producto del autoconocimiento de la cultura académica de la comunidad e institución en que se inserta.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a Adriana Bolívar y a Giovanni Parodi, *in memoriam*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. y Martínez, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Anstey, M. & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies. Reading, writing and talking in the 21st Century*. Nueva York: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et Société*, núm. 3, vol. 133, pp. 45-62. <http://dx.doi.org/10.3917/ls.133.0045>
- Bazerman, Ch. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalizations in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, núm. 16, vol. 2, pp. 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes/2016/2/262921>
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (comp.). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* (pp. 247-277). Caracas Venezuela: Universidad Central de Venezuela/Los Libros de El Nacional.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, núm. 37, vol. 55, pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001>
- Bolívar, A. y Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Bolívar, A. y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Larcorte (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459-475). Nueva York: Routledge.
- Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2006). El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos. *Literatura y Lingüística*, núm. 17, pp. 243-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112006000100015>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 1, año 25, pp. 16-27. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-través-del-currículum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQyDB-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, núm. 20, vol. 6, pp. 409-420. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12363>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y López-Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Barcelona: Planeta Ariel.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Chafe, W. L. & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y F. J. Samuels (eds.). *Comprehending oral and written language* (pp. 83-113). Nueva York: Academic Press.
- Chung, T. & Nation, I. S. P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, núm. 32, vol. 2, pp. 251-263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>
- Clark, E. V. (1995). *The lexicon in acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2017). Approaches and perspectives on teaching vocabulary for discipline-specific academic writing. En J. Flowerdew y T. Costley (eds.). *Discipline-specific writing. Theory into practice* (pp. 62-76). Nueva York: Routledge.
- Cubo, L. (2014). Escritura de formación en la universidad. En F. Navarro (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 17-25). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J. & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, vol. 38, núm. 3, pp. 247-273. Recuperado de http://journals.sagepub.com/https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1
- Galán, R. M. y Ormsby, L. (2011). El centro de escritura como puente en la educación superior: el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del ITAM. En *I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita* (pp. 173-181). México: ITAM/BUAP/Consejo Puebla de Lectura/IIDE-UABC.

- García, M. M, Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos*, vol. 38, núm. 57, pp. 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>
- Halliday, M. A. K. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education*. J. J. Webster (ed.). Nueva York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. (1993). *Writing science*. Londres: The Falmer Press.
- Hyland, K. & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, vol. 25, núm. 2, pp. 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de biotecnología. En G. Parodi y G. Burdiles (eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.
- Jiang, F. y Hyland, K. (2016). Nouns and academic interactions: A neglected feature of metadiscourse. *Applied Linguistics*, vol. 23, pp. 1-25. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/amw023>
- Jiang, F. & Hyland, K. (2015). "The fact tha": Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies*, núm. 17, vol. 5, pp. 1-22. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1461445615590719>
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. R. Martin y R. Veel (eds.). *Reading science* (pp. 87-113). Londres: Routledge.
- Molina-Natera, V. (2019). *Centros y programas de escritura en Latinoamérica: teorías, prácticas y administración*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. A. Vega López (coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). México: Universidad Autónoma de Tamaulipas/Consejo Puebla de Lectura/CEIDEA/Fundación SM.
- Molina-Natera, V. (2015) (ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, núm. 18, vol. 18, pp. 9-33. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>
- Molina-Natera, V. y López, K. (2019b). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 78. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.
- Montes, S. y Vidal, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, núm. 50, vol. 73, pp. 73-90. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/53119>

- Montoya, S. (2018). *Defining literacy*. Hamburgo: Unesco/GALM Fifth Meeting.
- Motta-Roth, D. (2009). The role of context in academic text production and writing pedagogy. En Ch. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (eds.) (2009). *Genre in a changing world* (pp. 321-340). West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.16>
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, núm. 50 vol. 73, pp. 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/53100>
- Monippally, M. M. & Pawar, B. (2010). *Academic writing. A guide for management students and researchers*. Nueva Delhi: Response.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En A. Cristófalo y J. Ledesma (eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario" (Buenos Aires, 22-27 noviembre de 2010)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2813/1231>
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 48, vol. 2, pp. 33-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000200002>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-37). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso-Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, núm. 40, vol. 63, pp. 147-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>
- Perelman, L. C., Paradis, J. & Barret, E. (1998). *The Mayfield Handbook of Technical and Scientific Writing*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Russell, D. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870-1990. A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. Recuperado de https://lib.dr.iastate.edu/engl_books/4
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, núm. 12, vol. 4, pp. 431-459. Recuperado de http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/Schleppegrell_Linguistic_Features.pdf
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11654980>
- Street, B. V. (2005). *Understanding and defining literacy*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186>
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2013). *Research genres. Explorations and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Unesco (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Bogotá: CERLAC-Unesco/Universidad de Antioquia.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/IRA.

El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad

The triangle “L” in México: Reading, literature and literacy

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ*
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA**

El artículo propone una articulación de tres conceptos que han estado presentes en el discurso educativo a lo largo de los años: lectura, literatura y literacidad, a partir del concepto de lectura literaria como un pretexto para desarrollar la literacidad. La intervención se llevó a cabo en grupos de estudiantes de tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato) con quienes se trabajó con libros álbum. Se presentan los resultados parciales de esta experiencia y se plantean nuevos abordajes de la lectura y la literatura en diálogo con la literacidad que consideren la edad cronológica, la etapa lectora y el momento emotivo de cada estudiante.

Palabras clave:

lectura, literatura, literacidad, educación, México

The objective of this article is to propose an articulation of 3 concepts that have been in educational discourse over the years: reading, literature and literacy. It is proposed to start from the concept of literary reading as a pretext for the development of literacy through the intervention in groups of students of basic education (primary, secondary and high school) working with picture books in a contrast proposal between different educational levels. We show partial results of this experience and new approaches to reading and literature are proposed in the dialogue with literacy based on the chronological age, the reading stage and the emotional moment of each student.

Keywords:

reading, literature, literacy, education, Mexico

Recibido: 29 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 21 de mayo de 2021 |

Publicado: 21 de mayo de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1176>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-015

* Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Línea de investigación: lectura y literatura para niñas, niños y jóvenes. Correo electrónico: maria.lopez@academicos.udg.mx/<https://orcid.org/0000-0001-5233-5409>

** Doctor en Humanidades (Literatura) por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor-investigador en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Líneas de investigación: estudios de mitocrítica cultural y estudios de literacidad. Correo electrónico: perez.amezcua@cusur.udg.mx/<https://orcid.org/0000-0002-8336-7128>

INTRODUCCIÓN

Si preguntáramos a los docentes –de cualquier nivel educativo en cualquier entidad federativa de nuestro país– cuál es el principal problema académico de sus estudiantes en la escuela, seguramente la mayoría responderían que las alumnas y los alumnos no comprenden lo que leen. La realidad mexicana en el tema de la lectura y la escritura en el contexto escolar no es favorecedora y los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales han sido (evaluación tras evaluación) poco favorables para México, como se evidencia en los más recientes resultados de México en la prueba PISA 2018, en especial en lectura:

En PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%).

Lo anterior, a pesar de los diferentes programas, proyectos y estrategias para favorecer lo que se ha entendido como “comprensión lectora” a lo largo de varios sexenios (y diversos partidos políticos en el poder en los ámbitos federal y estatal), basados en diferentes teorías, metodologías e instrumentos, que van desde dotar (y, en muchos casos, iniciar) bibliotecas escolares y de aula, medir en las boletas la rapidez de la lectura por minuto hasta llegar a estrategias de formación continua para docentes en servicio y el programa de alerta temprana.

Este artículo plantea la idea global de entender los procesos de lectura y escritura como antecedente y sustento de la enseñanza de la literacidad resultante de la evolución teórica y epistemológica de conceptos previamente utilizados en el campo educativo, como alfabetización, lectura de comprensión o fomento lector. Nuestra propuesta radica en lo que hemos denominado triángulo “L”, una manera de visualizar las relaciones socioculturales, inter- y transdisciplinarias entre los tres conceptos: lectura, literatura y literacidad.

Presentamos un panorama general del desarrollo de los enfoques teóricos que precedieron y pusieron las bases de lo que ahora entendemos por literacidad, así como las diferentes iniciativas y acciones llevadas a cabo desde los orígenes de la educación pública en nuestro país, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública (ahora Secretaría de Educación Pública [SEP]) hasta las más actuales modificaciones al artículo 3º constitucional en 2019, que incluyen el concepto de literacidad por primera vez.

Nos apoyamos en este breve marco histórico y conceptual para abordar el papel del triángulo “L” (lectura, literatura y literacidad), con base en el concepto de lectura literaria, que conjunta los términos de “lectura” y “literatura”, y el papel que ha desempeñado en la formación inicial de docentes en las escuelas normales y en la educación básica.

Para cerrar, formulamos una propuesta de abordaje del triángulo “L” en la educación básica a partir de una experiencia de intervención educativa en tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato).

LECTURA, LITERATURA Y ESCUELA

La enseñanza de la lectura, la literatura y lo que hoy llamamos literacidad en México (el referido triángulo “L”) ha transitado por diferentes enfoques y denominaciones a lo largo del recorrido histórico-político. Su historia se encuentra entrelazada con iniciativas de aprovisionamiento de libros y campañas de fomento lector al interior de las instituciones escolares y su estudio ha ido desde los objetivos educativos (medición de logro) hasta el desarrollo de competencias que toman en cuenta los contextos sociales para la comprensión y producción de textos (aprendizaje situado) y la inclusión de perspectivas multiculturales, de inclusión y formación ciudadana.

En cuanto a metodologías y posturas teóricas, la didáctica de la lectura y la literatura ha utilizado cartillas y silabarios durante la Colonia, algunos métodos “revolucionarios” en el Porfiriato, como el de Rébsamen, hasta el aprendizaje gramatical, las prácticas sociales de lenguaje y la inclusión de aspectos paralingüísticos y supuestos cognitivos y sociolingüísticos, que han dejado a la educación literaria como un apéndice y no como un componente significativo.

Destaca la labor llevada a cabo en los años veinte del siglo XX por la recién creada SEP bajo la dirección de José Vasconcelos y su cruzada educativa para alfabetizar a la población en la época posrevolucionaria (que era lo que se requería en ese momento sociohistórico) a través del método onomatopéyico con el cual aprendieron a leer y a escribir miles de mexicanas y mexicanos.

Más tarde se prefirieron las perspectivas lingüísticas de comprensión y producción de textos y la enseñanza de la literatura con base en el modelo historicista, que transmitía el patrimonio histórico literario del mundo, de América y de México con lecturas antológicas de obras consagradas. Esta estrategia pretendía lograr el desarrollo nacional mediante el impulso de la educación y la inclusión de literatura universal y mexicana en los libros de texto gratuitos para todos los estudiantes de nivel básico (en ese entonces entendido como escuelas primarias).

Vasconcelos logró reunir a reconocidos escritores y renombrados artistas plásticos para la edición de las *Lecturas clásicas para niños*; además, Gabriela Mistral seleccionó textos y editó las *Lecturas para mujeres* (publicadas por la SEP en 1924).

En los años ochenta del siglo pasado se empezaron a introducir y retomar métodos sintéticos, analíticos y globalizadores para la enseñanza de la lengua, que fueron la base para la introducción del constructivismo en la educación en México, y se dio un gran impulso a la distribución de la literatura para niños, niñas y adolescentes. Importantes editoriales crearon colecciones y fondos dedicados a esta población; incluso, surgieron nuevas editoriales consagradas exclusivamente a este grupo de lectores y, en 1981, se inauguró la Primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

Durante la reforma de 1993 para la escuela primaria, los planes y programas remitieron a la postura teórica del socioconstructivismo del aprendizaje (Piaget y Vygotsky), el cual busca potenciar el aprendizaje de los estudiantes con aproximaciones sucesivas sobre los conocimientos objetos de la enseñanza.

Nuestra investigación retoma los trabajos del campo de la psicología genética de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes sostienen que, sin considerar los métodos de enseñanza que el niño o la niña haya vivenciado, existe una psicogénesis de la lectura y la escritura, y como cualquier construcción cognitiva, este proceso transita por diferentes niveles y se va perfeccionando a medida que se aplica en distintos actos de escritura (Teberosky, 2000).

A nivel nacional se declaró 1999 como el “año de la lectura” y el 9 de junio de 2000 apareció publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, la cual dio origen al Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro, como parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, con carácter de órgano consultivo de la SEP.

En 2001 (sexenio de Vicente Fox, 2000-2006) se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura con base en el enfoque comunicativo funcional de la lengua, cuyo propósito es el desarrollo pleno de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). Su colección Libros del Rincón (biblioteca escolar y biblioteca de aula) dota a la comunidad escolar de materiales bibliográficos seleccionados por un equipo multidisciplinario, que pretende estimular y fortalecer la formación de lectores desde la escuela básica.

El discurso de las competencias en la educación surge en el contexto de las evaluaciones internacionales y la búsqueda por estandarizar procesos educativos vinculados a objetivos de crecimiento económico como un representante de índices de calidad de vida y desarrollo.

En 2006 (sexenio de Felipe Calderón, 2006-2012) se puso en marcha la estrategia nacional 11+1, que ofrece once estrategias para vincular la biblioteca escolar y de aula con los currículos establecidos en educación básica, al mismo tiempo que disminuye el apoyo financiero para la distribución de libros en las escuelas y va perdiendo protagonismo el proyecto Libros del Rincón.

Para el ciclo escolar 2011-2012 (sexenio de Enrique Peña, 2012-2018), la estrategia 11+1 se modificó y se convirtió en estrategia 11+5 acciones para ser mejores lectores y escritores, cuya finalidad es acercar al alumnado a la lectura con actividades mensuales organizadas en cinco líneas de acción: la biblioteca escolar, la biblioteca de aula, vinculación curricular, lectura y escritura en familia, y otros espacios para leer. Lo anterior en el contexto de la reforma educativa y lo que después se daría a conocer como el nuevo modelo educativo.

En dicha estrategia se proponen los “aprendizajes clave” que aparecen en el plan y los programas de estudio del modelo educativo para la educación obligatoria, editado por la SEP en 2017, los cuales retoman los conocimientos básicos imprescindibles sin los cuales las niñas, niños y jóvenes ven limitado su aprendizaje, a partir de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.

En el inicio del periodo de Andrés Manuel López (2018-2024) se presentó, en 2019, la Estrategia Nacional de Lectura, a cargo de la Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México, estructurada en tres ejes: formativo (creación de hábitos de lectura), material (disponibilidad de los textos) y persuasivo (disposición colectiva hacia los productos escritos) en el contexto de la llamada “nueva escuela mexicana”.

El 15 de mayo de 2019 fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones en materia educativa a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (*Diario Oficial de la Federación*, 2019).

Por primera vez se menciona el concepto literacidad en la Constitución y, así, comienza la obligación y el interés de los docentes por conocer acerca de este enfoque y profundizar en el concepto y sus implicaciones en el sistema educativo. A su vez, la nueva escuela mexicana, con base en sus principios, determina que el estudiantado se forme en esta propuesta:

Tienen las capacidades para lograr el conocimiento necesario en métodos y avance tecnológico para lograr el aprendizaje permanente. Propician la libertad creativa para innovar y transformar la realidad. Comprenden que las humanidades y la filosofía, las ciencias sociales, naturales y experimentales, las matemáticas, el civismo, la historia, las artes, la tecnología, la literacidad, el deporte, la salud, el cuidado del medio ambiente, constituyen factores centrales para el desarrollo integral y armónico del individuo y del país (SEP, 2019, p. 5).

El término “literacidad” es un neologismo que deriva del inglés *literacy*, que se traduce literalmente al español como “literacidad”. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone el concepto *literacy*, que ha sido traducido al ámbito hispanoparlante como “competencia”. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), desde su primera aplicación en 2009, señala:

El concepto de *literacy* o competencia se refiere a la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido, y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios, así como para analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo real (INEE, 2010, p. 20).

La OCDE (2017) establece, desde su perspectiva, la *reading literacy* (competencia lectora), *mathematical literacy* (competencia matemática) y *scientific literacy* (competencia científica). Podríamos afirmar que la literacidad es la evolución de los conceptos de alfabetización, lectoescritura y lectura de comprensión, que han respondido a diferentes realidades sociales, momentos histórico-culturales y marcos teóricos (y, por ende, de entender el mundo y el ser humano). La perspectiva de la literacidad incluye en su abordaje la visión sociocultural que abre un panorama más amplio y útil para comprender las realidades del uso de los lenguajes en una sociedad en movimiento.

El uso de este término en el ámbito latinoamericano es relativamente reciente y de limitado alcance en lengua española. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006), indica:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales (p. 147).

El uso del término parte de una perspectiva sociocultural en la cual es imposible separar las prácticas sociales mediadas por los textos de los elementos relacionados con la lectura y la escritura o cualquier otro sentido de aplicación del término para tratarlos independientemente de los elementos no impresos, como los valores, el contexto o el significado. En este sentido, la Unesco (2006) describe las siguientes nociones que conjuntan las posturas respecto al tema:

- Literacidad como un conjunto de habilidades individuales (enfoque desde la psicología, la lingüística y la neuropsicología). Conjunto de habilidades cognitivas de lectura y escritura adquiridas a lo largo de diferentes niveles educativos e independientes del contexto donde se desarrollan los individuos.
- Literacidad como un aprendizaje (socioconstruccionismo de Vygotsky y Piaget, y la pedagogía de la libertad de Freire) enfocado en el proceso mismo del aprendizaje antes que en los resultados. El sujeto que aprende es activo y crítico de su proceso y los entornos socioculturales que lo determinan.
- Literacidad como práctica situada (nuevos estudios en literacidad). El contexto sociocontextual es el punto importante en el desarrollo de la literacidad como práctica social.

Lankshear y Knobel (2008) proponen el término *new literacies* para referirse a las nuevas prácticas comunicativas de los jóvenes en la sociedad del conocimiento (que incluyen las formas de comunicarse en redes sociales), lo cual sitúa a la literacidad como centro de la política educativa a nivel mundial, pero no en América Latina, donde el auge está en las competencias. El término se traduce como alfabetismos y se define como “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos o como miembros de Discurso” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 74).

Por su parte, para Freire (2001), “la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad” (p. 54). Desde esta postura, el término “alfabetismo” rebasa su significado referido a la capacidad para leer y escribir y pasa a la capacidad para apropiarse de la información con independencia de cómo esta se presente.

Hablar de alfabetización de adultos y de bibliotecas populares es apuntar, entre muchos otros, al problema de la lectura y la escritura, no de la lectura de palabras y de su escritura en sí mismas, como si leerlas y escribirlas no implicara otra lectura, previa y concomitante a aquella: la lectura de la realidad misma (Unesco, 2013; Freire, 2001).

Lankshear y Knobel (2008) encuentran como alternativa el término “alfabetismo”. Sin embargo, estar alfabetizado se podría interpretar en el contexto hispanohablante solo como el conocimiento básico de la lectura y la escritura y no como la

comprensión lectora ni mucho menos como la formación de lectores y productores de textos con sentido crítico. De acuerdo con Cassany (2006), la literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38).

La literacidad debe basarse en el concepto de que, cuando el sujeto lee, construye significaciones y sentidos en colaboración con el texto, lo cual implica asimilar (Piaget), interactuar (Vygotsky) y comprender el mundo (Freire). Debemos partir de establecer que el significado siempre está en el texto; el sujeto construye la significación o el sentido.

El acto de leer siempre es dinámico, contextual, subjetivo e institucional, y va ligado a “visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica” (Gee, 2004, p. 24). Por lo tanto, la literacidad podría definirse como el conjunto de capacidades y habilidades para leer, comprender y asimilar lo contenido en cualquier tipo de texto (el texto y el mundo) a fin de tener la capacidad de producirlos considerando los puntos de vista y visiones del mundo tanto del emisor como del receptor. Lo anterior implica una lectura crítica y profunda y una escritura exigente y consciente de todas las dimensiones del significado de los textos que acompañan al lector.

El concepto de literacidad crítica (*critical literacy*), de acuerdo con Cassany y Castellà (2010), supone el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales vinculados a estos roles (identidad, estatus, posición social, entre otros), el conocimiento que se construye en estos textos y circula en la comunidad, y la representación del mundo que transmiten.

Los nuevos estudios de literacidad son un campo emergente que reúne varias disciplinas en una relación inter- y transdisciplinar que propone a la literacidad como un continuo de habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas en distintos dominios de la vida (sociales, culturales y políticos), inherentes a los procesos de lectura y escritura como herramientas esenciales requeridas para aprender en la vida y para la vida.

Por lo tanto, la literacidad como práctica social en interacción es mucho más que una competencia (entendida desde el enfoque por competencias en América Latina), ya que implica aspectos de entendimiento de significados culturales que consideran las metas y los alcances previstos por los sistemas educativos y se insertan en la vida y para la vida.

EL TRIÁNGULO “L”

Nadie podría discutir la necesidad de fortalecer la formación en lectura, literatura y literacidad de los docentes y estudiantes de educación básica y de las escuelas normales. En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento ya no es suficiente enseñar a decodificar y comprender el lenguaje (alfabetizar), se debe saber qué y cómo leer con sentido crítico de la realidad (literacidad), con mucho cuidado

de cruzar la delgada línea que a lo largo del tiempo de la enseñanza-aprendizaje de la lectura se ha desdibujado entre utilizar la literatura para abordar contenidos programáticos y la formación literaria como tal, que abona al desarrollo de la literacidad de las personas.

Figura. Triángulo "L"



El docente se enfrenta, por tanto, a un reto de doble complejidad: cumplir con un currículo determinado que se mantiene dentro de los márgenes del canon y, además, alcanzar una de las grandes utopías de los planes educativos: el fomento de la lectura y la formación lectora, aun cuando durante su formación como docente (incluso en su trayecto como estudiante en los diferentes niveles educativos), la prioridad fue el enfoque lingüístico o comunicativo funcional de la lengua, pero no el enfoque de lectura literaria que ayuda a la formación del individuo mismo como lector empático con su realidad sociocultural.

El riesgo permanente es que se denomine “fomento lector” o “animación lectora” a cualquier actividad sin claridad en objetivos y al margen de un mediador con formación sólida y consistente en lectura literaria. El libro debe ser un medio, pero no un fin en sí mismo. Cerrillo (2013) afirma que lo anterior se ha entendido como juegos o técnicas para leer un libro determinado en vez de una actividad organizada para la promoción general de la lectura:

El mediador en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socioculturales, humanismo y, hoy también, capacidad para atender la diversidad cultural (Cerrillo, 2007, p. 90).

Lo primero que se debe tener claro es que la literatura en la escuela no debe ser tratada como un contenido de enseñanza ni mucho menos como material de lectura para abordar la enseñanza de la lengua. Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la experiencia literaria, y hacer explícitas las vetas interpretativas de la obra literaria para los estudiantes a través del autodescubrimiento o de epifanías (como proponía Proust, ya entrados en el argot literario). La verdadera lectura es la que se realiza de manera voluntaria; aquella que no tiene finalidad más allá de sí misma. La lectura es una decisión y, como dice Pennac (2000), “el verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: amar, soñar” (p. 11).

La lectura literaria no significa la revisión del canon literario ni conocer los enfoques de enseñanza de lengua y literatura a lo largo de su historia en la escuela. Tampoco se refiere a la historia de la literatura (la literatura como hecho cultural e

histórico) ni a la competencia lectora (que pone el acento en los aspectos cognitivos del proceso lector). No se limita a la visión reduccionista de lo que se ha entendido como comprensión lectora (también diferente, a su vez, de la competencia lectora y literaria). La lectura literaria se interrelaciona con todos los abordajes teóricos y conceptuales mencionados que encuentran puntos de contacto e incidencia en diferentes momentos y espacios en la relación entre texto, lector y contexto específico, aunque es necesario dejar claros la diferencia y los límites conceptuales y teóricos.

La lectura literaria debe entenderse como la experiencia estética individual entre el lector y el texto literario que apela al componente emocional y a la posibilidad fáctica de que la literatura transforme al lector al desarrollar sensibilidades y habilidades para poder desentrañar la complejidad de un texto de ficción, ya sea cuento, poema o texto dramático, mediante el dominio de figuras literarias y recursos literarios, como la intertextualidad o la metaficción.

De acuerdo con Colomer (2005), para la lectura literaria “lo realmente decisivo es que la lectura resulte una experiencia personal positiva y que se realice a partir del diálogo con la obra y con la comunidad cultural” (p. 50).

La lectura literaria incluye los elementos constitutivos que exigen al lector (niño, joven o adulto) conocimientos previos de historia de la literatura, de los géneros literarios y, por supuesto, la puesta en práctica de competencias lingüísticas, gramaticales y pragmáticas y las relaciones interdisciplinarias: pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y otras. Podemos hablar de lector literario como quien aborda, comprende e interpreta el texto de ficción a partir de una decisión propia, sin mediar obligatoriedad alguna. El lector literario posibilita la confluencia de significados profundos del texto en lo más interno de su ser al ponerlos en diálogo con otros textos y, sobre todo, con sus ideas y con otras personas a través de la oralidad y la escritura.

El propósito de la lectura literaria es gozar y disfrutar de la belleza de lo escrito y la satisfacción de identificar diálogos y vetas comunicantes entre el texto y uno mismo, al tiempo que habilita el diálogo con los otros (con el autor y con sus iguales) desde la postura del entendimiento y la empatía. La lectura literaria habilita al ser para comprender e interpretar el resto de discursos, porque nadie puede negar que la literatura opere por exceso.

La formación de docentes-lectores literarios se basa en ofrecer espacios (físicos, temporales y emocionales) a través de actividades de recepción para que, poco a poco, los docentes en formación establezcan su propia lectura, su interpretación e incorporen, como lo propone Larrosa (2007), la ficción en su vida diaria, con sus posibles respuestas a dudas, problemas y anhelos, y también que pongan sobre la mesa los problemas personales y sociales para crear empatía con los otros. Lo anterior coincide con la visión amplia de los nuevos estudios de literacidad en cuanto a pasar de lo universal a lo particular al estudiar las prácticas de lectura y escritura en contextos culturales específicos.

De esta manera, podríamos hablar de valoración de obras literarias cuando un lector encuentra una obra que le ayuda a entenderse a sí mismo y al mundo que le rodea, no con resúmenes y reseñas ni identificando adjetivos y sustantivos en una obra literaria, sino con vivencias y puestas en común con sus iguales a modo de tertulias dialógicas.

La formación del docente-lector literario en diálogo con la literacidad es la habilitación para la interacción que supone el pacto de lectura entre texto literario y lector. La base de la formación literaria en la escuela debe orientarse a valorar las producciones desde el estudiante como receptor activo que coopera e interactúa con el texto. Para que la educación básica (desde preescolar hasta el bachillerato) sea el momento y el espacio para garantizar la formación en lectura literaria, se requieren docentes que sean capaces de contagiar el deseo de leer a partir de una sólida y consistente formación literaria durante su paso en la escuela normal que le habilite para conocer, elegir y sugerir lecturas con base en su propia experiencia lectora y en su itinerario como lector.

El docente no debe limitar a sus alumnas y alumnos en la interpretación de una obra literaria, para lo cual ha de tener presente que la lectura es un proceso personal, complejo, variable y abierto. Cada ser humano hace una lectura distinta de un mismo texto. Aunque todos “comprendan” por igual, en cada lector resuenan de forma diferente y con una apropiación única e íntima las significaciones y los sentimientos que el escritor pudo plasmar. Como lo establece Ballesster e Ibarra (2009):

... gran parte de los lectores en edad escolar que engrosan las estadísticas más esperanzadoras consumen un determinado número de títulos por imposiciones docentes. La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos, provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura y, consecuentemente, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza (p. 26).

Algunos aspectos que se deben considerar en cuanto a la formación en lectura literaria para los futuros docentes (estudiantes normalistas) son los siguientes:

- Formación histórica y teórica acerca de la literatura para niños, niñas y jóvenes a fin de que cuenten con un panorama amplio acerca de la producción literaria y, así, visualicen los libros que pudieran servir de apoyo a su trabajo con base en la selección de obras literarias (narrativa, poesía y teatro) que se correspondan con los diferentes momentos del desarrollo lector y sus preferencias de lectura.
- Conocimiento de las tres variables en la definición del momento lector de sus estudiantes: edad cronológica (características cognitivas), etapas lectoras (habilidades lectoras) y momento emotivo (características emocionales y afectivas).
- Técnicas y estrategias como mediadores o mediadoras de lectura para que puedan provocar en sus estudiantes interés por la lectura, que aprecien la belleza en sus distintas formas y, en particular, en la palabra hablada y escrita.

Es importante insistir en que el docente (en formación y en activo) conozca, además de diferentes y variados textos e historias, los gustos y preferencias que tiene su estudiantado de acuerdo con la edad cronológica y el momento emotivo de cada alumna o alumno que atiende: los temas que más llaman su atención, los géneros que les atraen y el modo en que se pudieran relacionar con los momentos del desarrollo emocional.

En los nuevos planes y programas de 2018 de la licenciatura en Educación Preescolar, que pueden ser consultados en la página web de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (<https://www.dgesum.sep.gob.mx>), se prevén espacios curriculares para reflexionar sobre las prácticas sociales del lenguaje, su desarrollo en la infancia y las competencias lingüísticas. También, por primera vez se ofrecen los espacios curriculares denominados “Literatura infantil” y “Creación literaria”.

En el caso de la licenciatura en Educación Primaria, la malla curricular del plan de 2018, en el trayecto formativo de “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, se inicia con un espacio curricular sobre las prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo de la competencia lectora y la producción de textos escritos, y agrega un espacio de formación denominado “Literatura”, en el cual los estudiantes pueden encontrarse con la lectura literaria; sin embargo, desde nuestro punto de vista, no es suficiente. Un docente de cualquier nivel educativo debe contar con una amplia y sólida formación literaria y lectora para poder ser ejemplo y guía para sus alumnas y alumnos.

Respecto a la licenciatura en Educación Secundaria, el plan de 2018 ofrece un rico recorrido por enfoques didácticos y lingüísticos. Debemos resaltar los espacios curriculares de formación literaria como aquellos referidos a los textos narrativos y poéticos (géneros literarios), la teoría y crítica literaria, así como la literatura universal, hispanoamericana y mexicana, que están presentes en la nueva propuesta curricular.

Esta nueva propuesta curricular no ha tenido ninguna generación de egresados y, en los tres casos –a pesar de incluir espacios curriculares específicos para la reflexión y la formación literaria sin vincularla directamente con el aprendizaje de la lengua o la lectura–, no considera el enfoque de la literacidad; por ello, es urgente y necesario armonizar los planes de estudio con la nueva legislación constitucional o aterrizar el enfoque de literacidad en los programas de estudio de cada asignatura relacionada. El triángulo “L” es aquí imperativo.

Si consideramos que los actuales docentes en formación de escuelas normales son quienes estarán al frente de los grupos de estudiantes de educación básica los próximos ciclos escolares, en los que, por mandato constitucional, la literacidad debe ser incluida en los aprendizajes de la educación básica, encontramos un desfase y una urgente necesidad de agregar estos enfoques en la formación inicial de docentes y cursos de formación continua para los profesores en servicio. Por lo anterior, resulta urgente la actualización profesional tanto de los formadores de formadores como la inclusión de este enfoque en los planes de estudios de las escuelas normales.

A partir del proyecto de investigación e incidencia en proceso apoyado por el Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación 2019-08 denominado “Literacidad crítica: lectura literaria y escritura creativa en escuelas formadoras de docentes, comunidades de lectura en escuelas de práctica”, se trabajará con estudiantes de escuelas normales públicas del estado de Jalisco para que, a su vez, el estudiantado adopte y adapte la propuesta con sus alumnas y alumnos durante el periodo de prácticas profesionales, y una vez egresados de las escuelas normales, ya como licenciados en

Educación, puedan promover en sus escuelas con su alumnado el desarrollo de la literacidad desde el enfoque de la lectura literaria y la escritura creativa.

TRIÁNGULO “L”, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

El principal problema en el tema de la lectura y la literatura en la escuela radica en cómo animar a las alumnas y los alumnos para que lean fuera de la obligatoriedad de las materias escolares, y tengan en cuenta una serie de obstáculos de fondo, como el poco interés por tener presente, en primer lugar, otras alternativas de ocio, como las redes sociales, los videojuegos o plataformas de películas a la carta, como Netflix.

Colomer (2005) cita a Guercio para señalar que, en el tema de lectura, literatura y escuela, la educación básica debe considerar tres aspectos básicos de la educación literaria:

- a. Conocimientos sobre los diferentes procedimientos específicos mediante los cuales la literatura da forma a la experiencia y a las ideas humanas (mítico-fabulosos, realísticos-miméticos, cómico-paródicos, etcétera).
- b. Conocimientos sobre los procedimientos formales mediante los cuales se realizan estas formas. Es decir, algunas convenciones relativas a los géneros, la métrica, las figuras retóricas o los temas y tópicos, entre otros;
- c. Conocimientos en relación con la literatura contemporánea y de pasado, de la propia lengua y de otras, sobre algunos momentos significativos e ilustrativos de conexión entre la producción literaria y el contexto sociocultural de la época (p. 51).

En la perspectiva actual, la lectura y la literatura en diálogo con la literacidad deben partir del aprendizaje situado (el aprendizaje como una práctica social como resultado de la participación en actividades colectivas que permitan la acción y la intervención reflexiva en contexto). Esta situación implica fomentar la observación, la crítica, la organización y la problematización para ser más sensibles hacia los problemas sociales y su entorno.

El desarrollo y abordaje de la literacidad en sistemas escolarizados, basados en el aprendizaje situado, debe surgir de textos que los estudiantes comprendan, que les pertenezcan a través de la apropiación, ya que, para el individuo, estos adquieren significado a partir de su realidad. Al respecto, en los diferentes grados escolares en la educación primaria (6-12 años en promedio) y secundaria (12-15 años aproximadamente) se incluye un objetivo de aprendizaje dirigido a fomentar el gusto e interés por la lectura, que puede desglosarse en tres dimensiones:

- Estimular el deseo de poseer, emplear e intercambiar libros.
- Aprender a disfrutar la lectura.
- Expresar opiniones e ideas sobre libros leídos.

Un tema fundamental en el abordaje de la lectura literaria desde la literacidad es la selección y orientación de los textos. Se debe tener especial cuidado con la definición del corpus y la tendencia didáctica a leer los clásicos (Jover y Linares, 2010), así

como establecer y dejar muy claro que un clásico de la literatura no necesariamente debe gustarle a todas las alumnas y alumnos ni tampoco es mejor ni peor que un libro contemporáneo o uno con imágenes. Los libros clásicos y los modernos tienen el mismo propósito: ser leídos y, para la construcción de la literacidad, basta que interese al lector y enriquezca su visión del mundo.

Los libros de literatura para niñas, niños y jóvenes pueden contribuir a la formación crítica del alumnado, porque toda narración transmite una carga ideológica, que refiere a lo que Lluch (2010) conceptúa como “ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creadas a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración” (p. 78).

Lo más recomendable es entrar al mundo del texto escrito con la adquisición de la oralidad, la lectura en voz alta. A todos nos gusta que nos cuenten historias, sin importar nuestra edad, y para muestra están los cuentacuentos para los más chiquitos y las películas, series y novelas para los más grandes.

Es recomendable que el docente facilite el espacio para leer en voz alta dentro del aula y se dé el tiempo para escuchar las resonancias de las palabras y las historias en sus alumnas y alumnos. Permitir intervenciones y preguntas si es que el grupo así lo demanda. Ofrecer materiales cercanos a la oralidad como rimas, trabalenguas, adivinanzas y acertijos. Y, por supuesto, utilizar como base el libro álbum, en el cual el texto escrito y el visual colaboran para crear su significado en una relación interdependiente.

En este momento, el lector debe evitarse los interrogatorios largos sobre el texto y preferir explorar los personajes que le gustaron más y la razón; dibujar o crear con plastilina pueden ser otras alternativas de traducción de la experiencia lectora.

Para los lectores que comienzan a leer y que ya dominan el código escrito, se pueden ofrecer contenidos con mayor presencia de texto escrito, pero acompañados de ilustraciones. En esta etapa, son recomendables libros que tengan personajes protagónicos cercanos a los niños, niñas y adolescentes y que narren situaciones relacionadas con sus experiencias. Las temáticas que más atraen son aventuras, fantasía y humor.

Los lectores autónomos se interesan por las historias de misterios, los relatos históricos, de animales, aventuras de viajes y exploraciones, juegos, deportes, y también por los cuentos fantásticos y las leyendas. Un aspecto significativo es la construcción de criterios que les faciliten hacer elecciones individuales con base en sus experiencias de lectura previa.

Un programa general de lectura literaria en diálogo con la literacidad en la educación básica debe considerar las diferentes etapas lectoras asociadas a edades cronológicas y momentos emotivos (miedos, frustraciones, gustos y afinidades propios de una edad determinada).

Tabla 1. Triángulo "L" y educación básica

Nivel educativo	Énfasis	Líneas de trabajo	Alternativas/sugerencias
Preescolar	Literatura como experiencia estética	Desarrollo de la imaginación	Libro álbum Lectura en voz alta Adivinanzas, trabalenguas, títeres
Primaria	Literatura como frontera del lenguaje	Las palabras creadoras de mundos posibles	Libro álbum Libro interactivo Juegos verbales y de acción (Gianni Rodari)
Secundaria	Literatura como discurso estético	Ficción y aventura	Libro álbum <i>Apps</i> y sitios web Textos policíacos y de terror Poesía

Como resultado de intervenciones sistemáticas en tres escuelas públicas (una primaria, una secundaria y un bachillerato) de la zona metropolitana de Guadalajara, donde trabajamos la propuesta, podemos afirmar que los libros álbum se presentan como la mejor opción para iniciar a los estudiantes en el desarrollo de la literacidad a partir de la lectura literaria. La propuesta se fundamenta en el concepto de lectura literaria como eje para proponer la gradualidad de las actividades a desarrollar y se estructura en tres momentos:

- Primer momento: lectura compartida de un texto literario (narrativo, poético, dramático) como punto de partida de la actividad. Puede ser lectura en voz alta, técnica de cuentacuentos o lectura con apoyo de las imágenes (la técnica depende de las habilidades y destrezas de cada mediador).
- Segundo momento: charla-recuperación a partir de preguntas generadoras.
- Tercer momento: traducción de la experiencia literaria a otro tipo de lenguaje (gráfico, plástico, kinestésico). La actividad debe estar conectada con algún aspecto del texto: argumento, personajes, tiempo, espacio, ambiente, narrador o recursos literarios utilizados.

La pregunta que guía el proceso investigación e incidencia se plantea como ¿cuál es la recepción e incorporación del libro álbum en poblaciones escolares de diferentes niveles educativos? La hipótesis es que la formación de lectores literarios debe basarse en un proceso sistemático de actividades con especial atención en aspectos que habiliten al estudiantado en formas y recursos literarios más complejos.

Las diez sesiones organizadas tuvieron una periodicidad semanal y se apoyaron en libros álbum; las mismas estrategias con los mismos libros álbum se aplicaron en los diferentes niveles educativos. El énfasis varió dependiendo del nivel educativo y de la respuesta del grupo (ver tabla 2).

Tabla 2. Textos y énfasis de cada sesión

Texto	Énfasis	Actividad
<i>Opuestoros</i> , Sebastian García Schnetzer, Libros del Zorro Rojo	Lectura lúdica	Diagnóstico del grupo
<i>Vida de perros</i> , Isol, FCE	Relación entre texto escrito e ilustración	Ordenar, dar secuencia y crear una historia a partir de las ilustraciones (sin texto)
<i>Camino a casa</i> , Jairo Buitrago, FCE	Relación entre ilustración y texto escrito	Crear una historia basada en la ilustración Énfasis en texto visual
<i>El cochinito de Carlota</i> , David Mackee, FCE	Personaje	Crear historia a partir del seguimiento a cualquier personaje que aparece en el libro (y no es el protagonista)
<i>Encuentra en esta cara lo que tiene de rara</i> , Fernando del Paso, FCE	Aspectos sonoros de la lengua	Crear una intervención de un rostro junto con una rima a partir de la lectura del texto de Fernando del Paso
<i>Animalario universal del Dr. Revillod</i> , Miguel Murugarrren, FCE	Fantasía	Crear un animal fantástico, su nombre, características, hábitos y hábitat
<i>Los pequeños macabros</i> , Edward Gorey, Libros del Zorro Rojo	Humor	Discutir las temáticas en los libros para niños, niñas y jóvenes. Crear un abecedario del horror con el nombre propio
<i>Caperucita roja</i>	Narrador	Alternar los narradores de la historia de Caperucita. Que narre el lobo, la abuela, el cazador
<i>Johana en el tren</i> , Kathrin Schärer, Océano	Metaficción	Discutir lo que sucede en el texto al romper la barrera con el lector y crear complicidad lectora. Identificar este recurso en otras manifestaciones culturales (películas, videojuegos)
<i>Los misterios del Sr. Burdik</i> , Chris van Allsburg, FCE	Escritura creativa	A partir del marco de ficción de las ilustraciones presentadas, desarrollar una historia que justifique lo que muestra la ilustración

La lectura literaria en diálogo con la literacidad engloba la lectura y la escritura dentro de las prácticas sociales y es entendida como la capacidad del ser humano para asimilar toda la información que percibe del contexto, de manera formal o informal, para participar y trascender en la sociedad.

Este enfoque permite analizar cómo los estudiantes construyen el conocimiento como parte de un contexto social y toma en cuenta la percepción de los estudiantes en torno a la lectura y la escritura a partir de tres ejes:

- Interpretar: acciones encaminadas a encontrar el sentido de cualquier tipo de texto.
- Argumentar: acciones relacionadas con la justificación o sustentación de la información, la explicación del porqué de las proposiciones y la sustentación de las conclusiones.
- Proponer: acciones como el planteamiento de soluciones a conflictos de tipo

social, la generación de hipótesis y la construcción de mundos posibles derivados de la interpretación de las lecturas y su posterior reescritura.

La propuesta de lectura literaria es un camino para la formación de lectores en diálogo con la literacidad crítica que abona a la comprensión de la realidad social y tiende a la construcción de una sociedad en armonía desde la construcción de una cultura de paz.

Una aproximación lúdica a la literatura para niños, niñas y jóvenes es prioritaria en este enfoque. El estudio de la literatura como discurso estético en toda su complejidad y los fenómenos estéticos son experiencia vivida y ocasión de disfrute. La literatura debe ser el punto de partida para el entendimiento del ser humano, su historia, su contexto y sus sueños.

En un intento por hacer visibles los errores que como miembros del sistema educativo cometemos en el tema de lectura y literatura, Rodari (1997) ironiza sobre “las nuevas maneras de enseñar a odiar la literatura”, entre las que señala enfrentar el libro a la televisión y al cómic, no ofrecer una elección suficiente, imponer aburridos deberes tras la lectura o culpar a los niños, niñas y jóvenes por su falta de interés hacia la lectura.

Si asociamos lectura con obligación en la escuela, existe una alta posibilidad de que estemos alejando para siempre al lector en formación de la lectura por placer, incluso por parte de quienes consideran a la literatura como fin en sí misma. De ahí la importancia de que el docente sepa combinar el estímulo, la información y la sugerencia con el respeto a la libertad y las opciones personales de la alumna y el alumno ante sus elecciones de lecturas.

De acuerdo con Rodari (1997), “hay dos tipos de niño lector, el que lee para la escuela porque es su tarea y el que lee para sí mismo, para satisfacer su necesidad de información o para alimentar la imaginación, para jugar” (p. 28). El segundo tipo de lector es el que debemos facilitar en la escuela a partir del enfoque de literacidad y considerar que los niños, niñas y jóvenes leen de una manera distinta a la de los adultos.

CIERRE

La lectura literaria en diálogo con la literacidad (triángulo “L”) en la educación para niñas, niños y jóvenes exige un tratamiento diferente al de una asignatura convencional. No puede reducirse a un programa de estudio para un examen, o bien, a una revisión histórica de autores y fechas, sino que debe configurarse como una actividad de múltiples facetas y aristas que suponen como prioridad el contacto y el disfrute de niños, niñas y jóvenes con las manifestaciones literarias por vía afectiva.

En este sentido, es necesario considerar la importancia de la literatura para desarrollar el conocimiento lingüístico y las habilidades comunicativas, pero no se debe limitar la experiencia literaria a esa utilidad; exige huir de todas las formas inventadas por la escuela, la administración y las editoriales para la instrumentalización de los textos literarios en función de objetivos y rendimientos académicos.

La esencia de la literatura para niñas, niños y jóvenes como auxiliar en el proceso de adquisición de la literacidad es su capacidad de proporcionar placer

y ayudarles en el proceso de entendimiento de la lengua y sus manifestaciones simbólicas; debe ser considerada como un laboratorio del lenguaje donde el alumnado experimenta los reactivos llamados palabras y obtiene sustancias denominadas textos de creación.

La formación literaria se concibe como un proceso que incorpora la lectura de literatura a la actividad y a la comunicación en la que se articulan diversos saberes que implican la relación del lector con el texto literario, que van desde el conocimiento de las obras y sus autores hasta propiciar la adquisición de actitudes afectivas hacia la lectura de ficción.

Así, un inicio agradable está en incluir obras de la literatura para niños, niñas y jóvenes que se correspondan con las necesidades e intereses de las distintas edades para facilitar el disfrute de la lectura que se caracteriza por el respeto al niño en cuanto a temática, un abordaje literario apoyado por el uso de ilustraciones y disponibles en diferentes formatos y tipografías e, incluso, en formatos digitales y virtuales.

De esta manera, las alumnas y los alumnos lectores en formación (sin importar la edad cronológica) podrán descubrir que detrás de las palabras de ficción puede esconderse la fantasía, que en los libros no solo se atesora el saber académico (contenidos escolares), sino, sobre todo, encontrar coincidencias con sus sueños, sus miedos y anhelos, puesto que en ellos se estudia y también se juega con la creatividad al poner rostro y figura en su imaginación a sus personajes, color y forma a los paisajes, en fin, vida a la letra impresa a través de sueños vividos: la literatura como fin.

En términos estadísticos, podríamos afirmar que México es un país casi totalmente alfabetizado, pero esto todavía está muy lejos de ser literacidad. De acuerdo con los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, más de la mitad de nuestros estudiantes de 15 años no comprenden lo que leen y no muestran interés hacia los libros y la lectura autónoma y por placer, en otras palabras, pueden leer y escribir, pero fuera del enfoque de los nuevos estudios de literacidad.

Para cerrar, dejamos abierta y sobre la mesa, para todos los docentes en activo y para los docentes en formación, una invitación a leer libros para niñas, niños y jóvenes como primer paso para autoformarse como lectores (en el caso de no serlo todavía). Nunca es tarde para iniciarse en la lectura literaria, pero debemos hacerlo con textos acordes con nuestro estadio lector, que se conforma con la intersección entre la edad cronológica, la etapa lectora y el momento emotivo de cada individuo. Hablar, leer y escribir son actos que no aprendemos solos y requieren comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, núm. 5, pp. 25-36. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). *Aproximaciones a la literacidad crítica*. Barcelona: Perspectiva.

- Cerrillo, P. (2013). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: FCE.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- INEE (2010). *México en PISA 2009*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>
- Jover, G. y Linares, R. (2010). Conversar sobre libros también en las aulas. *Libro Abierto*, núm. 40. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/sv/web/portal-libro-abierto/fomento-a-la-lectura/-/noticia/detalle/conversar-sobre-libros-tambien-en-las-aulas>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*. Barcelona: Morata.
- Larrosa, J. (2007) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.
- OCDE (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias*, versión preliminar. París: Oecd Publishing. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Pennac, D. (2000). *Como una novela*. México: Norma.
- Rodari, G. (1997). Un juguete llamado libro. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 36, pp. 28-31.
- SEP (2019). *La nueva escuela mexicana*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/que-es-la-nueva-escuela-mexicana-nem/>
- Teberosky, A. (2000). *Más allá de la alfabetización*. México: Santillana.
- Unesco (2013). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREAL/Unesco.
- Unesco (2006). *La alfabetización, un factor vital [Literacy for Life]*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_spa

Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México

Linguistic ideologies in a Mexican research center

COLETTE ILSE DESPAGNE BROXNER*

ELIZABETH SÁNCHEZ MARTÍNEZ**

El objetivo de este estudio de caso crítico es identificar si las ideologías lingüísticas de los docentes-investigadores que laboran en un centro de investigación en ciencias sociales y humanidades en México influyen en su quehacer académico. La metodología es de corte cualitativo y se utilizaron cuestionarios, entrevistas y documentos oficiales para triangular los datos recolectados y, así, aumentar la fiabilidad de los resultados. Estos muestran que, en lo referente a la producción académica, se ha establecido un monolingüismo del inglés a nivel global y un monolingüismo del español a nivel local, que tienen impacto en las creencias y actitudes de los participantes. Por lo mismo, hacemos un llamado a la comunidad científica para adoptar un enfoque multilingüístico en el campo de la producción académica en la educación superior, lo que podría posiblemente ayudar a mantener la diversidad lingüística mexicana.

This critical case study aims to analyze the linguistic ideologies of researchers working at a Mexican research center in social sciences and humanities, and whether these ideologies influence their academic work. To triangulate the collected data of this qualitative research, we used questionnaires, interviews and official documents to increase the reliability of the results. Findings show that, in terms of academic production, English monolingualism has been established at a global level and Spanish monolingualism at a local level, which clearly impacts on the beliefs and attitudes of the participants. Participants perceive English as a bridge, a lingua franca, an international language and as the only language which would allow their research to achieve global impact. We therefore want to make a call on the scientific community to adopt a more multilingual approach in the field of academic production in higher education, which could possibly help maintain Mexico's linguistic diversity.

Palabras clave:

ideologías lingüísticas, ecología lingüística, México

Keywords:

linguistic ideologies, language ecology, Mexico

Recibido: 19 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 11 de noviembre de 2020 |

Fecha de publicación: 11 de enero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1168>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-004

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de investigación: lingüística aplicada crítica, sociolingüística, educación intercultural, migración de retorno EUA-México. Correo electrónico: colette.despaigne@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-9636-5685>

** Maestra en Ciencias de Lenguaje por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de investigación: lingüística aplicada crítica, sociolingüística, pragmática. Correo electrónico: sanmartelizabeth@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La reflexión de este artículo versa sobre las ideologías lingüísticas que han influido en la difusión y valoración de unas lenguas y en la desaparición de otras. En el mundo, en los últimos diez años, han desaparecido más de 100 lenguas, principalmente indígenas, otras 400 están en situación crítica y 51 son habladas por una sola persona. Cada 14 días se muere un idioma de los casi 7,000 existentes (Unesco, 2003). Una lengua está en peligro de extinción cuando sus hablantes dejan de usarla, cuando se utiliza en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y, sobre todo, cuando ya no se enseña a las nuevas generaciones. Las razones son múltiples y pueden ser el resultado de fuerzas tanto externas, como la imposición de una lengua por razones económicas, religiosas o educativas, como internas, como la actitud negativa hacia ciertas lenguas y la sobrevaloración de otras.

En general, las presiones internas tienen su origen en las presiones externas (Unesco, 2003). En México, el español ha sido impuesto y hoy es la única lengua de prestigio usada en todos los ámbitos comunicativos, a pesar de que existen otras 68 lenguas indígenas, subdivididas en 364 variantes lingüísticas. Sin embargo, las lenguas indígenas están desvaloradas en el ámbito nacional, aunque la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas las declaró parte del patrimonio cultural y lingüístico y expresión de la composición pluricultural de la nación mexicana (INALI, 2009). Las fuerzas sociohistóricas externas impusieron un *lingüicidio* (Skutnabb-Kangas, 2012), o genocidio lingüístico, al otorgar al español el estatus de única lengua nacional de facto y al *minorizar* a las lenguas indígenas.

Ante este panorama, se prevé la disminución alarmante de la diversidad lingüística mundial (Unesco, 2003), y de la mexicana en específico: de las 364 variantes lingüísticas, 64 están en peligro muy alto de desaparecer, 43 alto, 3 mediano y 185 no están en un riesgo inmediato de desaparecer (INALI, 2009).

Skutnabb-Kangas (2011) considera a la educación como uno de los principales impulsores del lingüicidio, pues a través de ella se transmiten creencias y actitudes negativas; no obstante, también sostiene la posibilidad de contribuir a la diversidad lingüística desde ese ámbito. Este trabajo concuerda con la postura de Skutnabb-Kangas, aunque no se estima el único medio ni tampoco el más sencillo. Por lo mismo, nos fijamos el objetivo, en este artículo, de analizar las ideologías lingüísticas, entendidas como las creencias y actitudes hacia las lenguas, y su influencia en el quehacer académico de docentes-investigadores pertenecientes a un centro de estudios de educación superior en México, que en este trabajo renombramos Centro Público de Investigación sobre Estudios Sociales (CPIES).

Específicamente, nos propusimos identificar las creencias de diez docentes-investigadores del CPIES respecto a las lenguas nacionales y extranjeras y saber cómo estas creencias influyen en sus actividades de docencia e investigación. Esto es de suma importancia, puesto que las ideologías reproducidas en los entornos educativos pueden favorecer o desfavorecer a ciertas lenguas, y tener un impacto en la diversidad lingüística nacional y, por lo tanto, mundial.

Para cumplir con el objetivo propuesto, en este artículo referimos, en primer lugar, cómo la lingüística aplicada crítica puede contribuir, desde un punto de vista teórico, a analizar las ideologías lingüísticas de un contexto ecológico específico.

En segundo lugar, nos enfocamos en el análisis de los contextos macro- y micro- para entender las fuerzas externas que llevan a ciertas creencias y actitudes y, luego, especificamos la metodología de corte cualitativo que usamos en este trabajo. Finalmente, presentamos los resultados antes de concluir con una discusión sobre cómo los participantes en este estudio reproducen y, a la vez, resisten las ideologías lingüísticas dominantes del contexto mexicano.

ECOLOGÍA E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Este trabajo se inscribe en el área de la lingüística aplicada crítica y se fundamenta en las teorías sobre ecologías e ideologías lingüísticas. Dicha lingüística defiende la unión entre teoría y práctica, la actitud crítica sobre las desigualdades sociales, políticas y de poder expresadas y perpetuadas a través de la lengua (Pennycook, 2001; Cook, 2003). En ella se entrelazan temas referentes al poder, resistencia, derechos lingüísticos, conciencia crítica de las lenguas, ecologías e ideologías lingüísticas, y se recurre al análisis de los contextos macro- y micro- de la situación estudiada.

Lo anterior también es relevante para la ecología lingüística, pues presupone la relación tripartita entre lengua, hablantes y su contexto, social o geográfico (Haugen, 2001; Skutnabb-Kangas, 2011; Wendel, 2005). Dicha relación se manifiesta, a su vez, en las creencias y actitudes de los hablantes, es decir, en sus ideologías, así como en los discursos y las prácticas a nivel estatal, institucional, nacional y global (Blackledge, 2008). Por lo tanto, para un análisis de las ideologías en torno a las lenguas nacionales y extranjeras imperantes en el CPIES es necesario integrar un enfoque ecolingüístico que definimos a continuación.

Ecología lingüística

La ecología lingüística de algunas regiones era diversa (Haugen, 2001), pero se vio amenazada por cambios sociohistóricos, como la creación de Estados-naciones basados en la propagación de una sola lengua y una sola identidad. El resultado fue el paso acelerado del multilingüismo al monolingüismo, pues los mecanismos de supervivencia de las lenguas minorizadas son escasos y tienden a extinguirse. Por causa del lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2012), también llamado glotofagia (Calvet, 2002), es decir, del proceso político-social mediante el cual las lenguas desaparecen parcial o totalmente, víctimas de una lengua y una cultura dominante, la diversidad lingüística ha ido disminuyendo, incluso más rápido que la diversidad biológica.

Apelar a la diversidad lingüística significa que los idiomas y las culturas son igualmente necesarios para el equilibrio del planeta, tanto como lo biológico (Skutnabb-Kangas, 2012). Por lo tanto, los Estados-naciones, la globalización, la educación, los gobiernos y las élites son los principales responsables, y las poblaciones indígenas y las minorías lingüísticas son las más afectadas. Una vía para restablecer la diversidad son los derechos humanos lingüísticos. Por ello, se propone que el aprendizaje de lenguas sea aditivo, no sustractivo, es decir, que las lenguas maternas no se pierdan al aprender otras. Skutnabb-Kangas (2001, 2011) apuesta por el multilingüismo como medio para salvaguardar la diversidad y los derechos lingüísticos.

De las 7,000 lenguas que existen en el mundo, alrededor de 250 son habladas por el 97% de los habitantes. Así, sobre el 3% de la población recae la diversidad lingüística mundial (Unesco, 2003). Ante tales cifras se estima que, al finalizar nuestro siglo, al menos 5,000 lenguas del mundo desaparecerán y quedarán en su lugar las lenguas dominantes. De acuerdo con el sistema lingüístico social de Swaan (2002), las lenguas hipercentrales y supercentrales corren menor riesgo de morir.

El inglés es la lengua hipercentral por excelencia de nuestra era, ya que ha sido posicionada como lengua global, internacional y franca. Las lenguas supercentrales, como el francés, español o alemán, son ampliamente habladas y sirven como conectores entre las lenguas centrales; las lenguas nacionales o centrales, como el holandés, el danés o el sueco, son las lenguas oficiales de un determinado territorio y son habladas por sus poblaciones. Por su parte, las lenguas regionales o vernáculas, como las lenguas indígenas de México, con menor número de hablantes y menor poder, son, por ende, las más amenazadas. Esta jerarquización de las lenguas es producto de relaciones sociohistóricas de poder, tanto a nivel global como local, y deriva en ideologías lingüísticas, es decir, en representaciones culturales, explícitas o implícitas, que definiremos en seguida.

Ideologías e ideologías lingüísticas

Las ideologías, percibidas como un sistema de ideas básicas compartidas con un grupo social, se expresan y reproducen a menudo por medio del lenguaje; las ideologías lingüísticas son representaciones mentales o ideas básicas que articulan nociones sobre las lenguas junto con las dimensiones sociales, culturales o políticas (Woolard, 2021), de acuerdo con los intereses de un grupo social específico (Kroskitty, 2004). Van Dijk (2006) no se concentra en las ideologías lingüísticas en particular, pero precisa que el concepto de ideología se refiere a un conjunto de creencias fundamentales, socialmente compartidas, que guían o controlan prácticas, y comprenden tres ejes: el cognitivo, creencias en cuanto pensamiento; el social, creencias asociadas con intereses, conflictos, luchas de grupos; y el discurso, como medio de reproducción de las ideologías, mediante el sistema educativo, por ejemplo.

Con base en esta orientación, entendemos las ideologías lingüísticas como aquellas creencias fundamentales sobre las lenguas, socialmente compartidas, que han guiado o controlado prácticas en torno a ellas. Las ideologías son aprendidas, reproducidas o resistidas a través del discurso (Van Dijk, 2006). Algunas ideologías son aprendidas o adquiridas de manera más explícita y, en consecuencia, “desde arriba”, como la religión, la política o la metodología científica. Otras ideologías se integran de manera implícita en la vida cotidiana y se reflejan en cuestiones de género, de raza o clase, aunque estas últimas se hacen explícitas cuando hay conflicto, lucha o resistencia (Van Dijk, 2001).

Las ideologías lingüísticas se integran como creencias sobre los idiomas de un cierto contexto y están estrechamente ligadas a las creencias sobre sus hablantes. Ayudan a explicar por qué ciertos idiomas juegan el papel que tienen “en la producción y la reproducción del orden social y del orden moral que lo legitima” (Heller, 2010, p. 102). Por lo tanto, estas creencias pueden ser percibidas como neutrales o críticas, dependiendo de la afiliación de los autores. Si adoptamos un enfoque ecológico de lenguas, debemos también analizar las ideologías sobre el inglés, una lengua

muy presente en el contexto académico mexicano. Las ideologías hacia esta lengua se mueven dentro de un continuo más o menos crítico.

La primera posición percibe al inglés como un fenómeno natural y su propagación es vista como algo bueno para la humanidad. Los adeptos de este enfoque liberal (De Swaan, 2002; Van Parijs, 2011) piensan que este idioma es superior a los demás por su naturaleza y su función, que sirve como *lingua franca* y, por ende, como medio de la comunicación internacional; su éxito es el resultado del imperialismo británico y de la fuerte influencia de la economía de Estados Unidos. Sin embargo, piensan también que el inglés, como lengua hipercentral, sirve como instrumento para fomentar democracia y progreso. Tanto De Swaan como Van Parijs rechazan la existencia de un vínculo entre idioma y cultura y, por lo mismo, piensan que la cultura puede ser expresada a través de cualquier idioma. Para ellos, adoptar el inglés como lengua de comunicación intercultural no significa acoger los valores y la visión cultural de esta lengua.

La segunda ideología, una visión mucho más crítica, hace hincapié en los riesgos de adoptar un solo idioma, específicamente el inglés, y se centra en las implicaciones políticas en relación con la ecología lingüística, el imperialismo lingüístico (Phillipson, 2009), los derechos lingüísticos (Skutnabb, 2001), y el papel del inglés en contextos poscoloniales. Grin (2005) analiza las repercusiones económicas negativas de la adopción mundial del inglés en los no angloparlantes, mientras que Ives (2006) pone de relieve la necesidad de tomar en consideración los valores simbólicos transmitidos a través de los idiomas, y en especial del inglés.

Esta visión crítica percibe, por lo tanto, que la adopción del inglés no es una libre elección basada de manera exclusiva en consideraciones racionales. En México, por ejemplo, el inglés es de hecho la única lengua extranjera enseñada en las aulas; los alumnos no escogen la lengua que quieren aprender. Por lo mismo, los adeptos de esta ideología abogan por el multilingüismo, y el desarrollo de una competencia multilingüe en las escuelas, como la única forma viable de impedir que los valores y la cultura angloamericana sean impuestos junto con el uso del inglés. Desde esta perspectiva crítica, el inglés es deseable solo para fines específicos.

La tercera ideología, más intermedia, en relación con la propagación del inglés, es la que apoyan Crystal (2000, 2012) y Graddol (2006). Su enfoque es diametralmente opuesto al de De Swaan, ya que adoptan una visión de ecología lingüística. Esta ideología intermedia se parece a la segunda ideología porque ambas favorecen el multilingüismo y creen que los idiomas definen una visión específica del mundo y un sistema único de conocimiento que debe mantenerse. La desaparición de un idioma representa para ellos una pérdida irremediable para la humanidad, porque con este se pierde toda una cultura y un sistema de valores. Sin embargo, en oposición a la tercera ideología, la segunda está enraizada en teorías críticas que analizan las relaciones de poder y efectos culturales y simbólicos de las lenguas.

Crystal y Graddol reconocen que la supremacía del inglés es la consecuencia del poder y el prestigio del cual gozan las naciones que lo hablan, aunque Crystal (2012) piensa que es una “realidad evidente” que ahora es independiente de cualquier control social. Esta perspectiva también cree que el inglés no solo “pertenece” a las potencias occidentales. Muchas otras naciones expresan sus identidades culturales a

través del inglés, lo que se puede observar en escritos poscoloniales, en artículos académicos y en narraciones de refugiados (Shemak, 2013).

Las voces en estas narraciones, o investigaciones, expresan su propia visión específica del mundo a través del uso del idioma inglés. Desde esta tercera perspectiva intermedia, el inglés tiene que ser aceptado como lengua franca y la diversidad lingüística tiene que ser salvaguardada. En México, esta diversidad ha vivido un largo proceso sociohistórico que nos puede proporcionar pistas para comprender el estado actual de las lenguas existentes en el territorio.

SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN MÉXICO

En México, más que una situación de diglosia, se vive un real estado de lingüicidio (Skutnabb-Kangas, 2001); en doscientos años, la población mexicana hablante de una lengua indígena disminuyó del 60% al 7% (Pastrana, 2012). Esto se debe, en gran medida, a los procesos de asimilación lingüística y cultural desarrollados desde la creación del Estado-nación mexicano en el siglo XX que han favorecido la homogeneización de su población sobre la base de una identidad única, la mestiza, y una lengua única, el español.

Dichos procesos conllevan una importante discriminación basada en la lengua, ya que estas políticas lingüísticas y educativas públicas han sido y siguen siendo claramente monolingües y monoculturales. Para tal efecto, la educación, mediante los procesos de castellanización, fue una herramienta extremadamente útil (Martínez, 2015). Como señala Aguilar (2019), “las lenguas indígenas no mueren. El Estado mexicano es quien las mata”. Por lo mismo, el español es la única lengua oficial *de facto* que se usa en todos los ámbitos comunicativos en México, incluso en la educación. Las lenguas indígenas casi no se enseñan de manera formal, solo en el subsistema de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, destinado de manera exclusiva a poblaciones indígenas y cuyos resultados son limitados (Schmelkes, 2013). La escasa valoración y enseñanza de lenguas indígenas en México se debe, en cierta medida, a las ideologías en torno a las lenguas, alimentadas por mecanismos de poder como el racismo y el lingüicismo, es decir, la discriminación negativa de las lenguas (Terborg y García, 2011).

A partir de 1994, la figura del inglés en el territorio nacional aumentó drásticamente, junto con la firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá. Este tratado impactó a nivel cultural y lingüístico (Despaigne, 2015) y, desde entonces, el rol de esta lengua en México es particular. Sin tener una presencia oficial, es cada vez más importante como lengua hipercentral y, por lo tanto, presente en la educación. El inglés es obligatorio en secundaria y bachillerato desde los años setenta y se han hecho varios intentos, aunque con resultados limitados, de incorporar su enseñanza en el currículo de la enseñanza básica desde la década de los noventa (Sayer, 2015), mientras que la enseñanza de lenguas indígenas es casi inexistente.

La Compañía de Recursos Humanos OCC Worldwide estimó que el 90% de las ofertas de trabajo administrativo y educativo en México requieren un alto nivel de inglés, y que tener un diploma de este idioma como lengua extranjera aumenta las

posibilidades de conseguir un trabajo en un 44% (Universia México, 2014). Heredia y Rubio (2015) han demostrado una clara correlación entre el nivel de dominio del inglés y la situación socioeconómica en México. Por lo tanto, el inglés en México está vinculado a la movilidad social y, aunque no siempre se utilice en el trabajo, también se usa para descartar posibles candidatos.

De la misma forma, el inglés se ha vuelto el centro de los programas de internacionalización de las universidades (Despaigne, 2019). Por consiguiente, se ha adoptado su enseñanza a nivel nacional, aunque los resultados todavía parecen muy limitados. En efecto, México se encuentra en un nivel “bajo” según el Índice de Competencia de Inglés, un índice internacional que evalúa la competencia lingüística en inglés como lengua extranjera de 100 países en el mundo (Education First, 2020). Del total de países evaluados a escala mundial, México se encuentra en el lugar 67, y de los 20 países latinoamericanos, en el número 17.

Aunado a esto, la lengua inglesa ocupa un alto porcentaje respecto a producción académica internacional. En 2000, las publicaciones en ciencias sociales y naturales fueron en inglés, en un 82% y 90-95%, respectivamente (Hamel, 2013), mientras que en 2010 alcanzaron un 94% y 96% en revistas internacionales indexadas (García, Alonso y Jiménez, 2013). En efecto, el inglés ha desplazado a otras lenguas y ha establecido un dominio en las ciencias y la educación superior que comienza con el control de las publicaciones científicas también en México.

De acuerdo con Montgomery (2013), el inglés se volvió la lengua franca moderna de la ciencia y en la circulación científica nacional, además de tener un monopolio casi total en el área de ciencias formales y naturales. Existe una hegemonía del inglés, pero sin un predominio total, en las ciencias naturales aplicadas y tecnologías. Mientras que en las ciencias sociales es visible la fuerte presencia del inglés, existen todavía amplios espacios propios en las lenguas nacionales (Hamel, 2013).

Las universidades se enrolan en esta mecánica para competir por el financiamiento de la investigación y por una posición dentro del mercado de los centros de educación superior (Hamel, 2013, 2017). Prueba de esto es la reciente convocatoria Ciencia Frontera 2019, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2019), cuyo objetivo es generar conocimiento novedoso en México con referentes de calidad internacional, que requirió que se enviaran todas las propuestas en inglés. Por ende, los investigadores que no podían redactar propuestas académicas en inglés quedaron excluidos.

Además, los docentes-investigadores, en el ámbito nacional, y específicamente los del CPIES, para ingresar o permanecer en una institución de educación superior, como la Universidad Autónoma (UA) o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), deben cubrir determinados requerimientos, entre ellos, la producción de artículos de investigación publicados en revistas de arbitraje riguroso, por lo general vinculadas a bases de datos reconocidas a escala internacional.

CENTRO PÚBLICO DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIOS SOCIALES

Actualmente, los centros o institutos de educación superior en México están atravesados por el discurso de la internacionalización. Este proceso refiere dos movimientos:

el interno, dado desde la misma universidad y dirigido a mejorar la calidad en las investigaciones, docentes e investigadores, al adoptar métodos y procesos de gestión internacionales. El externo alude a la percepción de las universidades desde fuera (Sebastián, 2005). Por esta razón, los programas de internacionalización buscan dar mayor visibilidad y reconocimiento.

La universidad a la que está adscrito el CPIES creó un comité especializado en la internacionalización. El objetivo es identificar e impulsar líderes de grupos de investigación para una producción científica de calidad, con una carrera en el campo de la ciencia que impacte a nivel internacional. Los estándares para cumplir con estas metas se basan en los descriptores definidos por EURAXESS (European Commission, 2011), una iniciativa europea que apoya la movilidad de investigadores y el desarrollo internacional de sus carreras.

Dicha iniciativa delinea los perfiles deseables de los investigadores, de acuerdo con su experiencia y consolidación, divididos en cuatro niveles. Los niveles R4 no son similares a los del SNI, pues no implican un nombramiento o remuneración ni la antigüedad en un centro o instituto de investigación. No obstante, es requisito contribuir a la investigación de forma original, lo cual depende del área de conocimiento. Las ciencias naturales exigirán como resultados alguna patente y el área de tecnología, propuestas de innovación, creativas, pero el área de ciencias sociales y humanidades, por lo regular, se ciñe a dar resultados a través de las publicaciones nacionales e internacionales en revistas indexadas y arbitradas.

Estas últimas se consideran de alta calidad cuando se incluyen en catálogos, repertorios o bases de datos de alcance mundial, liderados por unos cuantos conglomerados, como Thomson-Reuters y Elsevier, a través de la Web of Science (WoS) o Scopus. En general, se ha naturalizado el *English only* (Hamel, 2017) en el círculo científico y en los organismos encargados de promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico, así como en los centros de estudios superiores, como el CPIES, apegados a las demandas de aquellos.

El CPIES sigue una estrategia de internacionalización enfocada en diversificar y consolidar los programas de posgrado. En cuanto a consolidación, casi la totalidad de sus programas se encuentran inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Respecto a diversificación, el CPIES es incluyente; cuenta con 250 estudiantes: 116 en el nivel de maestría y 134 en doctorado. Para dar mayor visibilidad al exterior, casi el 50% de los alumnos presentaron avances de sus investigaciones en foros dentro y fuera del país. En 2018, profesores externos intervinieron en diversos coloquios, conferencias, presentación de libros y procesos de titulación, y maniobraron un diálogo de saberes y experiencias con otros centros de investigación a nivel internacional. Otra estrategia de diversificación son las estancias académicas. Por este motivo, el repertorio comunicativo de sus investigadores es amplio, al comprender lenguas hipercentrales, como el inglés, y supercentrales, como el español, principalmente.

METODOLOGÍA

Este trabajo es un estudio de caso crítico, porque explora un fenómeno de la vida real (Yin, 2014) e integra la relación entre el macrocontexto sociohistórico y el

microcontexto académico de los participantes. Las lenguas velan relaciones de poder, convenciones y prácticas establecidas (Taylor, Despaigne & Farahnaz, 2017) que se podrían ordenar y reordenar (Madison, 2012). De este modo, se involucra a los docentes-investigadores en lo concerniente a las ideologías lingüísticas en el entorno académico, fundamental para una perspectiva crítica.

Contamos con la participación de diez docentes investigadores activos, nacionales y extranjeros, cuyo grado máximo es de doctorado. Nueve de ellos son miembros del SNI, nivel I o II. Mediante los cinco niveles del SNI (candidato, nivel I, II, III y emérito), el Conacyt reconoce la labor de producir conocimiento científico y tecnológico a través de un nombramiento y estímulo económico. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos estuvieron constituidos por un cuestionario y entrevistas a los docentes-investigadores, así como documentos oficiales.

En el cuestionario se indagaron características generales de los participantes: género, edad, nacionalidad, grado académico, lenguas habladas (nacionales o extranjeras) y nivel de competencia lingüística. Investigamos qué lenguas utilizaban en el ámbito académico y si consideran la existencia de una que posibilitara mayor difusión a sus investigaciones. A partir de la información recopilada, realizamos una entrevista semidirigida con cada uno de los participantes, y profundizamos en los datos obtenidos, al ligarlos con temas sobre identidad, diversidad y muerte de lenguas, así como el papel de las instituciones respecto a los dos últimos temas.

Los documentos oficiales y la transcripción de las entrevistas fueron tratados desde el análisis crítico del discurso, con el objetivo de dilucidar las expresiones ideológicas de las instituciones y los docentes-investigadores participantes. De acuerdo con la propuesta de Van Dijk (2005), utilizamos cuatro categorías básicas para examinar un discurso ideológico:

- Contexto: los participantes hablan como miembros de un grupo.
- Texto o discurso: presentación positiva de nosotros, identificados como miembros de un grupo, contra una presentación negativa del otro. En nuestro caso, consideramos también la presentación positiva o negativa respecto a las lenguas, y pusimos atención en los aspectos lingüísticos que resaltaban lo positivo o lo negativo en torno a ellas.
- Significado: comprende los temas o estructuras macrosemánticas, es decir, la información sobresaliente en cada discurso, que puede formularse de modo abstracto o específico, por medio de titulares, subtítulos o apartados. La información puede manifestarse implícita o explícitamente, precisa o vaga, al asumir o delegar responsabilidades (modalidad): se debe, debemos, se tiene.
- Forma: repetición de las elecciones léxicas.

Los documentos oficiales fueron las convocatorias para ingresar al SNI y al círculo de investigadores de la UA. Allí se buscó algún requisito para publicar en una lengua en particular. De acuerdo con las categorías de análisis, primero examinamos la adhesión a un grupo ideológico (comités evaluadores, profesores, investigadores); segundo, identificamos los temas o macroestructuras semánticas, es decir, la estructura de los textos, para enfocarnos en el apartado de evaluación de la producción científica; tercero, observamos si la información era explícita o implícita,

vaga o precisa, además de la modalidad (interna o externa) para dirigirse a los aspirantes o miembros del SNI mediante reiteradas elecciones léxicas y determinar si todo esto influía en las creencias y actitudes de los investigadores. Expuesto de otro modo, nuestra intención fue advertir si existe una relación entre las lenguas habladas por los docentes-investigadores y los lineamientos de las convocatorias.

En lo que concierne al análisis de las entrevistas, buscamos convergencias y divergencias en los discursos de los participantes. A partir de las categorías señaladas, revisamos cómo los docentes-investigadores se identifican con su grupo ideológico y de qué manera. Analizamos las elecciones léxicas para determinar si sus posturas son explícitas, implícitas, vagas o precisas, así como la modalidad, es decir, en qué momento ellos asumen la responsabilidad de ciertas acciones y cuándo señalan a otros actores como los responsables. Nuestra atención se centró en los temas o macroestructuras semánticas, pues ahí se reagruparon las principales creencias y actitudes en torno a las lenguas, lo que hizo posible la discusión sobre la producción o reproducción de las ideologías lingüísticas.

Algunas de las limitaciones que este trabajo podría encontrar es la generalización apresurada con la que suelen acusar a los estudios de caso (Giménez, 2012). Sin embargo, para ello tendríamos que haber buscado generalizar y no fue el propósito de este estudio. Un estudio de caso se enfoca en un fenómeno de la vida real (Yin, 2014), lo que implica que ese fenómeno o situación tiene su propio contexto, manejado en este trabajo como microcontexto, con sus particularidades. Además, sumemos que el microcontexto, a su vez, está inserto en un macrocontexto.

Una manera de enriquecer la propuesta de la investigación quizá hubiera sido trabajar con una muestra que abarcara más participantes, porque quizá no parece representativa, al colaborar solo diez investigadores. También podrá ser más enriquecedor en futuras investigaciones considerar distintas áreas del conocimiento, pues por ahora nos orientamos al área de ciencias sociales y humanidades de un instituto de educación superior. Esto posibilitará una discusión más amplia, porque, como vimos, la presencia del inglés alcanza porcentajes más altos en la producción académica en las áreas de ciencias naturales.

A continuación, compartimos los resultados del análisis. Hemos omitido los nombres, así como información más detallada de los docentes-investigadores. De igual modo, utilizamos una clasificación simbólica (con números) para asegurarnos de guardar su confidencialidad.

RESULTADOS

En la convocatoria del Conacyt, la presentación de los miembros del grupo ideológico es positiva, destacan “sus cosas buenas” (Van Dijk, 2001) y se realiza a través de adjetivos como “honorable”, “reconocida”, personas con los “más altos niveles científicos, tecnológicos y humanísticos”. No utiliza explícitamente el pronombre “nosotros”, pero agrupa, por un lado, a los miembros del Conacyt en las categorías de “Comisiones Dictaminadoras”, “Comisiones Dictaminadoras Pre-Evaluadoras” y “Comisiones Transversales”, “evaluadores”; por otro lado, los académicos son reagrupados en las categorías “investigadores”, “miembros” y “solicitantes” (para aquellos que todavía no

son miembros, pero aspiran a serlo). Los propios participantes se identifican como profesores, académicos e investigadores. A veces, utilizan el adjetivo “uno” para hacer referencia a ellos como parte de un grupo: “uno como investigador” “nosotros tenemos que cumplir..., nosotros me refiero a los profesores jóvenes”.

En las convocatorias del SNI y la UA prevalecen verbos modales, como “tener”, “haber” y “deber”. Esto nos indica una obligación externa, es decir, los lineamientos vienen de fuera; no dependen de los miembros o solicitantes, sino del Conacyt y UA; entonces, es necesario cumplirlos si se desea ser miembro. Esto es de particular interés, sobre todo en lo referente al tema o macroestructuras semánticas de “evaluación”, encontrada en ambas convocatorias y que se enfoca en la producción científica: artículos, libros, capítulos de libros.

Para que la producción científica de los aspirantes a miembros del SNI o del círculo de investigadores de la UA obtenga una evaluación favorable, será necesario ceñirse a ciertos requisitos. Las elecciones léxicas más utilizadas por las convocatorias fue el adjetivo “riguroso” para referirse a los arbitrajes de las revistas de “prestigio” o “reconocidas”, publicadas preferentemente en tres índices: WoS, Scopus y el Padrón de Revistas del Conacyt. Esto pareciera que no alumbraba alguna manifestación explícita ni precisa sobre las ideologías lingüísticas; sin embargo, una revisión minuciosa arrojó la predilección por el inglés y el español.

El inglés como lengua universal

En la producción académica

Existe una relación estrecha entre las bases de datos mencionadas y las ideologías hacia las lenguas. El Padrón de Revistas del Conacyt integra revistas escritas en su mayoría en español, pero las otras dos bases de datos pertenecen o son editadas por los conglomerados angloparlantes Clarivate Analytics y Elsevier.

Clarivate Analytics, por ejemplo, a través de la colección de base de WoS, selecciona y registra 22,200 revistas y libros científicos en ciencias duras (9,200), ciencias sociales (3,400), y artes y humanidades (1,800), en un total de 254 disciplinas (Web of Science Group, 2020); da una clara preferencia a las ciencias duras, a artículos en revistas y a publicaciones escritas en inglés. En 2010, las publicaciones en inglés en la Web of Science alcanzaban los siguientes porcentajes: 72% en humanidades, 94% en ciencias sociales y más del 96% en ciencias naturales experimentales (Hamel, 2017). El español no alcanzó ni el 0.5% (Hamel, 2013, 2017; García, Alonso y Jiménez, 2013).

Al comparar las publicaciones y las citas de los diez participantes en tres bases de datos, Google Scholar, Scopus y WoS, tuvimos los siguientes resultados: juntos contabilizaron 1,536 citas en Google Académico, mientras que Scopus arrojó 43 citas y WoS solo cuatro. Cabe destacar que nueve de los diez investigadores publican mayoritariamente en español, y en menor medida en francés, y solo un participante publica en inglés, el cual arrojó más citas en WoS y en Scopus. Los investigadores que no publican en inglés quedan invisibles en las bases de datos internacionales (Di Bitetti & Ferreras, 2017), como Scopus y WoS, mientras que se les reconoce su producción académica en Google Scholar, una base de datos mucho más multilingüe que las dos anteriores.

Vale la pena recalcar también que los investigadores en ciencias sociales en México publican muchos libros y capítulos de libros, lo que no se toma en cuenta ni en Scopus ni en el WoS. La ideología del inglés como “la lengua universal de la ciencia” (Hamel, 2017, p. 237) ya no es ningún secreto, en parte es implementada y apoyada por los conglomerados Clarivate Analytics y Elsevier, o Thomsons Reuters, todos angloparlantes. El Conacyt, al jerarquizar las bases de datos (las que más cuentan en las áreas sociales son Scopus y la WoS), parece legitimar un orden social (Heller, 2010) fomentado por estos conglomerados que se posicionan con claridad en un enfoque liberal (De Swaan, 2002; Van Parijs, 2011) que percibe la diversidad lingüística como un problema y al inglés como una lengua neutra de comunicación internacional desvinculada de cualquier tipo de intereses.

En las ideologías de los profesores

Los investigadores, en cierta forma, también reproducen este mismo orden social (Heller, 2010) al aceptar que, en los entornos académicos, así como en lo referente a producción académica, el inglés tiene una fuerte presencia que da más alcance a sus trabajos académicos. El I1, por ejemplo, afirma que “es básico tener algo en inglés, y si se puede en otro idioma, también es importante”. Acepta que si desea tener mayor visibilidad a nivel global, puede recurrir a la traducción de sus trabajos al inglés, aunque dicha traducción no es siempre pagada por la institución.

Asimismo, la I2 sabe que algunos de sus trabajos han sido traducidos al inglés y añade que actualmente aquel “es el lenguaje oficial de los trabajos académicos”. Esta ideología es compartida por el I3, quien sostiene que “a nivel mundial es la lengua académica [...] las revistas que están indexadas y valoradas como buenas métricas se publican en inglés”. No obstante, él piensa que traducir sus trabajos al portugués podría llegar a otro público y no descartó realizar traducciones en lenguas indígenas; así, el I3 parece adoptar una visión más ecológica de lenguas al fomentar la relación tripartita entre lenguas, hablantes y contexto, mencionada por Skutnabb-Kangas (2011) y Wendel (2005).

El I4 añade que la presión externa provoca “que se publiquen muchas cosas en inglés”; sin embargo, él solo publica en español y francés. El I7, por su parte, también menciona que en los entornos académicos “la lengua oficial muchas veces es el inglés”, y en relación con la asistencia a congresos, el público y el lugar, él presenta en español, francés o inglés. La I8 no ha publicado nada en inglés, pero afirma que este “es el idioma internacional”. Para el I9, el inglés es “una lengua intermediaria entre muchísimas otras lenguas [...] porque es lo más accesible desde la educación formal”.

Los I4, I7, I8 e I9 perciben, por lo tanto, la imposición del inglés en la academia y que no es una libre elección (Phillipson, 2009; Skutnabb-Kangas, 2001), pero también advierten su supremacía como una “realidad evidente” (Crystal, 2012). La I10 la tilda, incluso, de “lengua universal”:

Es un idioma que me comunica con amistades, con gente que conozco o sea que se hizo [...] más allá de una simple lengua para estudiar se volvió un lenguaje que puedo utilizar para comunicarme con gente que quiero y que de otra manera no sería posible comunicarnos, porque, por ejemplo, tengo amistades que son de Turquía entonces tampoco hablo turco, no hablo farsi, entonces es como lenguaje universal.

La I5 confirma la ideología de la I10, al considerar que el inglés es una “lengua puente”, cuya finalidad es eliminar la barrera del idioma y facilitar la comunicación; añade que “si ya sabes inglés, te puedes comunicar con gente de muchos otros países, aunque no sea su lengua materna”. La I10 también menciona que el inglés es parte de su vida personal y profesional. Los temas que ella trabaja y su literatura son en inglés. Sus publicaciones son en inglés y sí aparecen en la WoS y en Scopus.

Para la I5 y la I10, el inglés, por ende, también expresa sus identidades y les pertenece (Shemak, 2013). Todos los investigadores coincidieron en la supremacía de la lengua en la academia y en el alcance que tienen, o tendrían, al publicar en inglés, pero, a pesar de las respuestas, no todos expresan con agrado lo anterior. Unos argumentan en contra de la simplicidad de la lengua como argumento para restarle importancia. Otros, en contra de la imposición de esta, producto del sistema neoliberal (Phillipson, 2009; Grin, 2005; Ives, 2006). El I1, por ejemplo, manifiesta:

La hegemonía cultural capitalista hace que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, con este metarrelato del desarrollo, tenemos que hablar todo en inglés [...] el inglés es, es nuestra lengua oficial [...] todos tenemos que hablar en inglés, es una imposición cultural que tiene una ideología fuerte y una construcción también de uno que es la idea del desarrollo, es el *American way of life* que debe de llegar a todos lados y homologar.

Para la I6, todo se adecua a una cuestión de mercantilización:

Y hoy no vamos lejos, la misma universidad y todas nuestras instituciones nos piden certificaciones en las lenguas internacionales. [...] lo que interesa es lo que el mercado exige, lo que las políticas del Banco Mundial demandan, necesitamos gente que pueda acomodarse en los campos donde la internacionalización está mediada por el valor del dinero y las lenguas que tienen un gran prestigio para ser todos esos códigos comunicativos pues son las lenguas de prestigio económico, de prestigio histórico, de imposición y colonización en otros países, que pues claramente son el inglés, el francés y demás.

La mercantilización de las lenguas “internacionales” a la que se refiere I6 es, en efecto, fruto del capitalismo tardío que usan tanto a las lenguas como a las certificaciones lingüísticas como producto con valor de cambio en los procesos de internacionalización de las universidades y, en general, en la economía globalizada (Heller, 2010).

El I7, por su parte, pertenece a dos sociedades académicas en su área de conocimiento y pudimos percatarnos cómo el inglés fue impuesto como “lengua oficial”. En su opinión, “no debe prevalecer ninguna lengua”, en este caso “la dominante”, cuyo estatus de dominación es dado “no por el número de personas que hablan esa lengua, sino por la situación económica y política”. La I8 concuerda con el I7, ya que lamenta que ni a ella ni a sus colegas del área de lingüística les valoran publicar en otras lenguas. Menciona “que deberían de apreciar más trabajos que están escritos en otras lenguas”, distintas del inglés o del español.

Para el I4, el dominio del inglés en los entornos académicos “es un problema del colonialismo que sigue existiendo” y que posiciona al español y al inglés, por ejemplo, “como lenguas universitarias y como universales”. La I2 considera que no se hace explícito, pero que sí se “valoran más los trabajos en inglés”, con lo que tampoco está de acuerdo, pues es una “hegemonía que no se justifica”. Según la I2, dicha hegemonía también tiene consecuencias en los “idiomas indígenas que son completamente marginados por otros idiomas” y, por ende, tienden a morir.

Los I7, I8, I4 e I2 abogan todos por una visión claramente más ecológica y crítica de las lenguas que cuestiona las desigualdades expresadas y perpetuadas a través de estas (Pennycook, 2001; Cook, 2003) y, por ende, fomentan el multilingüismo al poner en relieve el riesgo que existe en adoptar el inglés como lengua única universal por las implicaciones políticas, económicas y neocoloniales que tiene (Phillipson, 2009; Skutnabb-Kangas, 2001; Grin, 2005; Ives, 2006).

En resumen, podemos observar que las ideologías lingüísticas más liberales de la UA y del Conacyt impactan fuertemente en las creencias y actitudes y, en consecuencia, en el quehacer académico de los docentes-investigadores que tienen que adecuarse al control social establecido. Si no publican en inglés, sus trabajos tienen menos alcance internacional y, por ende, serán menos citados en las bases de datos más reconocidas por ambas instituciones.

Como apunta la I10, los investigadores se vuelven más selectivos para publicar y buscan revistas en las que se van a reconocer sus trabajos. Se apegan a los lineamientos o, de lo contrario, “el esfuerzo realizado no se aprecia”, como lo señala la I8, ya que, al no seguir la “realidad evidente” del inglés (Crystal, 2012) y al resistirse a la ideología liberal, tendrán muchas veces que renunciar a pertenecer al SNI o, incluso, a alguna institución. Una de las soluciones que encontraron los participantes en este trabajo para resistir, de algún modo, dentro del sistema establecido es publicar en español.

El español como lengua “oficial” y de resistencia

El español es lengua materna o nativa de cinco de los diez participantes en este estudio. En menor medida, figuraron otras lenguas, como el francés, alemán, portugués y solo uno de los investigadores habla otomí, totonaku y náhuatl.

Los docentes-investigadores destacaron el hecho de que el español es la lengua utilizada en su entorno académico. La I8 habla cinco lenguas; no obstante, gran parte de su vida personal y profesional la realiza en México; por lo mismo, utiliza más el español: “Me siento más cómoda, para concluir, exponiendo y escribiendo en español [...] prácticamente todos mis trabajos, los libros que he editado, todos están en español”. La I6 también escribe en español, ya que trata temas sociales mexicanos.

El I7 apunta que su vida académica se desarrolla en México, por lo que básicamente utiliza el español, que para él “es fundamental”. Para el I4, el español y el francés son sus lenguas de trabajo y publica en ambas. En la actualidad, está adscrito al CPIES y menciona que allí “el español es la lengua oficial con la que trabajamos”. La I2, cuya lengua materna es el portugués, narró que, por cuestiones de migración, aprendió el español. Sus trabajos están en español. El I1 aprendió y utiliza el español por los temas de investigación en los que se enfoca; su “objeto de estudio” es Latinoamérica y sus publicaciones están en español y en italiano.

Además de ser una lengua fundamental y académica en la vida de los participantes, el español también es una lengua de resistencia para tres de ellos. El I3 comenta que las presentaciones en congresos, así como los seminarios y publicaciones, son en español. Para él, una manera de aportar a la diversidad lingüística es trabajar en la lengua propia. Al preguntarle sobre alguna forma de resistir a la muerte y desaparición de lenguas, responde que la resistencia radica en que “nosotros estemos hablando en español”.

En este mismo sentido, se encuentra la visión de la I5, cuyas investigaciones abordan la ecología política latinoamericana, por lo cual toda su producción académica, salvo una traducción al francés de uno de sus artículos, está en español. Ella es consciente, por un lado, del público al que van dirigidos sus estudios, el cual es sobre todo latinoamericano; por esta razón, no tiene la necesidad de utilizar otra lengua. Por otro, también sabe de la existencia de interlocutores de habla distinta al español, pero piensa que si hay interés “pues tienen que aprender español”:

Yo trabajo cuestiones de ecología política latinoamericana, entonces muchos de mis interlocutores son latinoamericanos y de mis lectores también, entonces yo creo que como que no lo he planteado como una necesidad, que los temas que trabajo son muy de esta región y entiendo que los lectores más interesados son de esta región, aunque evidentemente habrá otros hablantes, de otro idioma que si les interesa pues tienen que aprender español ¿no?

La lengua española, por ende, como las lenguas originarias mexicanas, se vuelven lenguas de resistencia, cuyo objetivo es contrarrestar el poder y la imposición de la lengua dominante más cercana en la ecología lingüística local. Como lo menciona la I5, el uso del español en la academia puede compensar el poder del inglés, tal como el uso de las lenguas originarias mexicanas pueden equilibrar el poder del español impuesto por el Estado-nación mexicano.

El I9 tiene una creencia similar a la de la I5, es decir, que los demás deberían aprender español si les interesa su trabajo. Sus motivos están ligados, según su percepción, a la riqueza de la lengua española, su grado de complejidad y sus diversas variantes regionales, todos argumentos para enaltecer la superioridad de una lengua sobre otra (Phillipson, 2009): “Me he empeñado en utilizar el español porque es una lengua muy compleja, con muchísimas variantes regionales, incluso en el propio país, y como también me gusta escribir literatura, es una cosa que me gusta seguir explorando”.

Como se puede apreciar en las citas mencionadas, existe todavía una fuerte tradición y presencia del español en ciencias sociales y humanidades (Hamel, 2017), tanto en el CPIES como en México, que se puede apreciar en la lista de revistas mexicanas avaladas por el Conacyt, pero no por la WoS ni por Scopus.

De los tres investigadores, solo el I9 expresó que la resistencia al utilizar el español es frente a la lengua inglesa: “... que los interesados en las investigaciones que uno realiza que las lean en español, que los angloparlantes busquen otra lengua”. No lo dice explícitamente, pero lo considera al sugerir que los “angloparlantes” deberían leer en otras lenguas distintas al inglés. Este idioma ya tiene un monopolio en la educación superior y en las publicaciones, y es que, con la imposición de una lengua, viene la imposición de discursos académicos, temas y modelos culturales de hacer ciencia (Hamel, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

De acuerdo con Van Dijk (2006), las ideologías de los participantes en torno a las lenguas controlan sus prácticas: publican mayoritariamente en español, una lengua que perciben como lengua de resistencia frente al inglés, pero aceptan la “realidad evidente” del poder del inglés (Crystal, 2012) en la academia, aunque

critican su hegemonía. Sin embargo, destaca también que los investigadores del CPIES están atrapados entre dos presiones lingüísticas y culturales que se resumen a continuación: la presión del inglés como producto de la globalización y de la internacionalización de las universidades, y la presión hegemónica del español como producto de la ideología del Estado-nación mexicano.

Presión por el inglés

Instituciones como la UA y el Conacyt legitiman una ideología lingüística liberal a favor del inglés (De Swaan, 2002; Van Parijs, 2011) al dar preferencia a los índices WoS y Scopus en la jerarquización de las publicaciones en las evaluaciones de los profesores-investigadores, lo cual ejerce presión sobre quienes no publican en inglés y legitima un orden social (Heller, 2010) que percibe al inglés como la única lengua franca de la academia (Hamel, 2017). Esta presión por parte de las instituciones, que representan el discurso dominante, tiene un impacto importante sobre las ideologías lingüísticas de los profesores-investigadores que posicionan al inglés como algo básico, el lenguaje oficial, la lengua académica de las buenas revistas, la lengua oficial e incluso universal, una lengua puente entre diferentes culturas y un idioma internacional.

A primera vista, estas ideologías podrían converger con la ideología liberal de De Swaan (2002) y Van Parijs (2011), que rechaza un vínculo entre lengua y cultura y que concibe al inglés como la lengua de la ciencia y la comunicación intercultural. Esta ideología también induce al pragmatismo de los participantes, ya que están convencidos de que, si publicaran en inglés, sus trabajos tendrían mucha más visibilidad a nivel internacional. Sin embargo, también podemos constatar que, en sus diferentes discursos, los participantes hacen hincapié en la visión colonial y neoliberal del inglés, lo que los lleva a adoptar una ideología crítica más acorde con las ideologías lingüísticas de Grin (2005), Ives (2006) y Phillipson (2009), quienes sostienen que el inglés no es una libre elección, pero que la tienen que usar específicamente en el ambiente académico.

Desde este enfoque, los participantes en este estudio también consideran al inglés como una lengua demasiado “sencilla” con la cual no pueden expresar lo mismo que en español, una “imposición cultural del neoliberalismo” que se basa en el “mercantilismo” y en las “políticas del Banco Mundial”; se refieren a la imposición del inglés, desde la percepción de la lengua del desarrollo (De Swaan, 2002; Van Parijs, 2011), como a un “colonialismo continuo”, lo que nos demuestra que las ideologías lingüísticas de los participantes toman en cuenta los valores simbólicos transmitidos mediante la lengua (Ives, 2006). Por ende, difieren de las ideologías de Crystal (2012) y Graddol (2006), porque advierten un grado de control social a través del uso del inglés. Desde las ideologías lingüísticas de los participantes, lengua y cultura están estrechamente relacionadas. Esta visión crítica del inglés los lleva a percibir al español no solo como la lengua académica de todos, sino también como una lengua de resistencia.

Presión por el español

Los diez participantes señalaron al español como su lengua académica, aunque, para la mitad de ellos, el español no es su lengua nativa. Sin embargo, la mayoría realiza todas

sus actividades académicas en esta lengua. Tres de ellos van más allá del español como lengua “oficial”, y por lo mismo fundamental en sus vidas; califican al español, además, como una “lengua de resistencia” frente a la imposición del inglés en la academia. Su resistencia radica en que están hablando y escribiendo en español y no en inglés.

Este punto nos lleva a preguntarnos si existe en realidad una resistencia o una reproducción de las ideologías dominantes, “creadas desde arriba”. Hay, en efecto, una resistencia frente al inglés, porque piden a los angloparlantes aprender español y publican principalmente en español; al mismo tiempo, reproducen las ideologías del español como lengua única, como “lengua académica”, de “trabajo” y “lengua oficial”.

Esta ideología parece beneficiar otra vez a la visión monolítica del Estado-nación mexicano basada en el monolingüismo del español (Despaigne, 2015), junto con la idea de identidad única, inducida mediante el sistema de educación nacional (Martínez, 2015), ya mencionado. Lo anterior se destaca al encontrar a un solo investigador, de los diez participantes, como hablante o conocedor de lenguas indígenas. Los resultados muestran, entonces, que sí existe cierta resistencia de los docentes-investigadores frente a la hegemonía del inglés como lengua hipercentral en el ámbito académico, pero por medio del español, una lengua supercentral que se impone frente a las lenguas indígenas que no figuran para nada en la academia y que se siguen matando (Aguilar, 2019).

Con base en estos resultados, resaltamos la importancia del enfoque ecológico de las lenguas, que nos permite ver las tensiones entre todas las lenguas en un contexto específico. Si bien el uso del español puede representar una resistencia frente la imposición del *English only* (Hamel, 2017) en la academia, es necesario tomar en cuenta que, frente a las lenguas indígenas, el español también sigue siendo hegemónico. Por lo tanto, una visión multilingüística (Hamel, 2017; Ammon, 2012; Skutnabb-Kangas, 2011; Phillipson, 2009; Creese & Blackledge, 2011) como la expresada por los I7 e I8, que no se centre en las lenguas en aislamiento y que busque un aprendizaje aditivo de ellas, podría apoyar el mantenimiento e, incluso, el desarrollo de una parte de las lenguas indígenas en la educación superior en México.

Transitar hacia una orientación multilingüe significaría buscar modificar las ideologías lingüísticas de las instituciones, sean universidades, centros de investigación o instancias que gestionan la comunicación de la ciencia, a fin de transformar las creencias enraizadas de sus actores sociales y de las instituciones para lograr una convivencia más equilibrada (Hamel, 2008).

Transformar las ideologías lingüísticas no es tarea fácil, pero podría ser factible si se busca desarrollar una conciencia crítica frente a la utilización, el mantenimiento y la difusión de las lenguas (Taylor, Despaigne & Farahnaz, 2018) y desafiar, así, el orden naturalizado respecto a las prácticas, relaciones y construcción de significados, al potenciar nuevas epistemologías y cosmovisiones, y organizar movimientos en contra del dominio de algunas lenguas y no contra las lenguas *per se*.

Centros de investigación en ciencias sociales como el CPIES podrían ser un lugar idóneo para resistir “desde abajo” la imposición de lenguas hiper- y supercentrales al fomentar políticas lingüísticas dentro de un marco plural y plurilingüe que fomente la enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la generación y la divulgación de conocimiento alrededor de cuatro ejes lingüísticos: español, lenguas indígenas locales, inglés y demás lenguas internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Yásnaya, E. (2019). Discriminación lingüística y derechos de los pueblos indígenas en México. En M. León-Portilla. Ciclo de conferencias ¿Quiénes somos los mexicanos? Diálogos en la multiculturalidad. COLNAL e INALI, Ciudad de México, 21 de mayo. Recuperado de <http://colnal.mx/events/quienes-somos-los-mexicanos-dialogos-en-la-multiculturalidad-ciclo-de-conferencias-1>
- Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation –With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, vol. III, núm. pp. 333-355. <https://doi.org/10.1515/appli-rev-2012-0016>
- Blackledge, A. (2008). Language ecology and language ideology. En Nancy H. Hornberger (ed.). *Encyclopedia of language and education*. Suiza: Springer.
- Conacyt (2019). Convocatoria 2019 para ingreso o permanencia en el SNI. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/convocatorias-abiertas-sni/ingreso-o-permanencia-sni/18907-conv-sni-19-1/file>
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. UK: Oxford University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, vol. XLIII, núm. 5, pp. 1196-1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>
- Crystal, D. (2012). A global language. En P. Seargeant & J. Swann (eds.). *English in the world: History, diversity, change* (pp. 152-177). UK: The Open University & Routledge.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. UK: Cambridge University Press.
- Despaigne, C. (2019). English, internationalization, and EFL teachers' ideologies in Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 43-57. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69239>
- Despaigne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en la clase de inglés. *Revista TRACE*, 68. CEMCA, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International, France. <https://doi.org/10.22134/trace.68.2015.3>
- De Swaan, A. (2002). *Words of the World: The global language system*. UK: Cambridge University Press.
- Di Bitetti, M. S. & Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, vol. 46, núm. 1, pp. 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Education First (2020). EF EPI. EF English Proficiency Index. México. Recuperado de <https://www.ef.com.mx/epi/>
- European Commission (2011). *Towards a European framework for research careers*. Recuperado de https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_ramework_for_research_careers_final.pdf
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. México: Fundación Telefónica.

- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y Representaciones Sociales*, año 7, núm. 12, pp. 40-62.
- Graddol, D. (2006). *English next*. UK: British Council.
- Grin, F. (2005). L'anglais comme lingua franca: questions de coût et d'équité. Commentaire sur l'article de Philippe van Parijs. *Économie Publique*, vol. 15, pp. 33-41. Recuperado de <http://journals.openedition.org/economiepublique/31/> <https://doi.org/10.4000/economiepublique.31>
- Hamel, R. E. (2017). Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. En A. García Diniz, D. Araujo y L. Kaminski (eds.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. Brasil: Pedro & João Editores. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/78.-Hamel-2017-Enfrentando-las-estrategias.pdf>
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. LII, pp. 321-384. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hamel, R. E. (2008). Plurilingual Latin America indigenous languages, immigrant languages, foreign languages-towards an integrated policy of language and education. En C. Helot & A. M. de Mejía (eds.). *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. EUA: Multilingual Matters.
- Haugen, E. (2001). The ecology of language. En A. Fill y P. Mühlhäusler (eds.). *The ecolinguistics reader. Language, ecology, and environment*. UK: Continuum.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, vol XXXIX, pp. 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Heredia, B. y Rubio, D. (2015). Inglés y desigualdad social en México. En Mexicanos Primero (ed.). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero, Visión 2030 AC.
- INALI (2009). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012. México: SEP.
- Ives, P. (2006). Global English: Linguistic imperialism or practical lingua franca? *Studies in Language and Capitalism*, vol. I, pp. 121-142. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10680/1254>
- Kroskity, P. V. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (ed.). *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, vol. CXLI, pp. 103-131. Recuperado de <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/92>
- Montgomery, S. L. (2013). *Does science need a global language?: English and the future of research*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Pastrana Peláez, S. A. (2012). Desaparición de las lenguas indígenas. En F. González González, H. Santos Bautista, J. García Leyva, F. Mena Angelito y D. Cienfuegos Salgado (eds.). *De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el sur de México* (pp. 275-292). Ciudad de México: Colegio de Guerrero y Editora Laguna.

- Pennycook, A. (2001), *Critical applied linguistics: A critical introduction*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. UK: Routledge.
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The National English Programme in Mexico- *Language, Culture and Curriculum*, vol. XXVIII, núm. 3, pp. 257-275. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural- *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48>
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, vol. V, núm. 26.
- Shemak, A. (2013). Postcolonial refugee narratives. En I. Ness (ed.). *The Encyclopedia of Global Human Migration*. EUA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm422>
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*. UK: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2011). Language ecology. En J. O. Östman y J. Verschueren (eds.). *Pragmatics in practice*. UK: John Benjamins Publishing Company.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista Educación*, vol. CCCXXIII, pp. 99-115. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2302cb5a-17dc-4a62-b88c-fff421685baf/re32607-pdf.pdf>
- Taylor, S. K., Despaigne, C. & Farahnaz, F. (2018). Critical language awareness. En J. I. Liantas (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching: Teaching speaking and pronunciation in TESOL*. EUA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0660>
- Terborg, R. y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Ciudad de México: UNAM.
- Unesco (2003). *Muerte y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
- Universia México (2014). Los conocimientos de inglés son necesarios en el 90% de las vacantes. *Sección Mercado Laboral. CNN Expansión*, 21 de enero.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. México: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 29, pp. 9-36.
- Van Dijk, T. (2001). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (eds.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. México: Gedisa.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic justice for Europe and for the world*. UK: Oxford University Press.
- Web of Science Group (2020). Clarivate. Web of Science. Recuperado de <https://clarivate.com/webofsciencegroup/>
- Wendel, J. N. (2005). Notes on the ecology of language. *Bunkyo University Academic Journal*, vol. V, pp. 51-76. Recuperado de https://www.ubunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2005_51-76.pdf.

- Woolard, K. A. (2021). Language ideologies. En J. M. Stanlaw (ed.). *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (pp. 1-21). EUA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118786093.iela0217>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5a. ed.). EUA: Sage Publications.

Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos

Inclusive cultures in secondary education: Construction and validation of instruments

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES*

El objetivo del estudio fue elaborar y validar instrumentos para la promoción de culturas inclusivas en educación media superior (EMS). Se entiende por culturas inclusivas aquellas que reconocen la diversidad, favorecen el aprendizaje y la participación, construyen comunidad y fortalecen el sentido de pertenencia. A partir de la revisión de la literatura y el trabajo de campo en planteles de EMS, se elaboró una escala de respuesta tipo Likert dirigida a estudiantes y una guía de trabajo para la mejora de las culturas inclusivas en colectivos escolares. La escala fue validada con análisis factoriales que dieron como resultado cinco factores: responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia; ambiente escolar afectivo; construcción social del conocimiento; desarrollo de ciudadanía y participación social; y seguridad escolar y sus entornos. La escala, en su conjunto, obtuvo una alta consistencia interna ($\alpha .92$) y explica el 51% de la varianza. Luego de su validación, se elaboró una guía que establece fases y preguntas que convocan a estudiantes, docentes y autoridades a construir proyectos en común para la generación de culturas inclusivas. Ambos instrumentos fueron diseñados considerando la heterogeneidad del subsistema de EMS en México.

The objective of this research was to develop and validate tools for the promotion of inclusive cultures in secondary education. Inclusive cultures are understood as those that recognize diversity, encourage learning and participation, build community, and strengthen the sense of belonging. Based on a review of the literature and field work at secondary schools, a Likert-type scale was developed for students and a guide for the improvement of inclusive cultures in school groups was established. The scale was validated through factor analysis resulting in five factors: Responsibility with learning and sense of belonging; Affective school environment; Social construction of knowledge; Development of citizenship and social participation and Safety in school and its surroundings. The scale obtained a high internal consistency ($\alpha .92$) and explains 51% of the variance. After the scale was validated, a guide was prepared establishing phases and questions that call on students, teachers, and authorities to build common projects for the generation of inclusive cultures. Both instruments were designed considering the heterogeneity of the subsystem in Mexico.

Palabras clave:
culturas inclusivas,
educación media,
inclusión
educativa, jóvenes

Keywords:
inclusive culture,
secondary education,
educational
inclusion, youth

Recibido: 8 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 23 de noviembre de 2020 |

Publicado: 30 de enero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1159>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-006

* Doctora en Psicología. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: inclusión-exclusión en educación media, abandono y retorno escolar, formación continua del profesorado, tutoría en educación superior y evaluación educativa. Correo electrónico: gabydc@unam.mx

INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una línea de investigación sobre culturas escolares en educación media superior (EMS) e inclusión educativa. Esta línea ha tenido como unidad de análisis e intervención planteles de EMS situados en la Ciudad de México, correspondientes al bachillerato general y al profesional técnico. La indagación situada y contextual basada en los métodos etnográfico y fenomenológico nos ha permitido identificar de manera recurrente prácticas y procesos de exclusión incluyente, tal como Gentili (2009) definió los mecanismos y las dinámicas de inclusión que acaban “resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (p. 33).

Así, estudiantes de EMS pueden cohabitar los espacios escolares sin desplegar plenamente sus capacidades de intervención y participación, lo cual nos ha llevado a cuestionar el papel de las culturas escolares en el fomento de la inclusión. Lo anterior coincide con investigaciones que han documentado y teorizado desencuentros entre la cultura escolar y las culturas juveniles, en las que se afirma que la primera con frecuencia impide que los jóvenes se acerquen al conocimiento y logren proyectarse en el plano social y político (Gutiérrez-Castro, 2015).

Si bien el concepto de inclusión educativa posee distintos significados, recuperamos la aproximación que Echeita (2013) ofrece al respecto:

... la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas, y porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible [...]. También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador u obstaculizador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos... (p. 107).

Los aportes de Echeita al constructo inclusión educativa nos permiten tasar el peso de las culturas escolares en el impulso de la inclusión, en la que se reconoce y afianza el sentido de pertenencia a la par de que se promueve, de manera deliberada, el aprendizaje, el logro y el éxito de todos los estudiantes que redunden en su inclusión social. El índice de la inclusión liderado por Booth y Ainscow y sus diferentes versiones coinciden en definir las culturas inclusivas como aquellas que promueven comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras, donde cada integrante es valorado y se fomentan mayores niveles de logro, para lo cual se comparten y transmiten valores inclusivos que permean las actividades de todos los miembros de la comunidad escolar.

En aras de diseñar herramientas que contribuyan a valorar y alentar la construcción y el desarrollo de culturas inclusivas en planteles de EMS, en las siguientes páginas presentamos dos instrumentos elaborados en el marco de la línea de investigación ya referida. El primero es una escala de respuesta tipo Likert denominada “Culturas inclusivas en EMS”, cuyo propósito es explorar las valoraciones de estudiantes sobre

la naturaleza inclusiva de las culturas escolares de sus planteles. Para su construcción, a partir de la revisión de la literatura, definimos el constructo cultura inclusiva y detallamos indicadores e ítems específicos, que validamos a través de análisis factoriales que dieron como resultado cinco factores: responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia; ambiente escolar afectivo; construcción social del conocimiento; desarrollo de ciudadanía y participación social; y seguridad escolar y sus entornos. La escala, en su conjunto, obtuvo una alta consistencia interna ($\alpha .92$) y explica el 51% de la varianza.

Por su parte, la guía “Promoción de culturas inclusivas: construcción de proyectos comunes” ofrece una ruta de trabajo para orientar los esfuerzos de las comunidades escolares en pro de la inclusión. Cabe señalar que ambos instrumentos fueron diseñados considerando la heterogeneidad de la EMS en nuestro país, sin renunciar a los atributos clave que favorecen la construcción y el desarrollo de culturas inclusivas.

Los instrumentos expuestos son complementarios tanto en su contenido como en su uso. En cuanto a su contenido, la construcción y validación psicométrica de la escala permitió, de manera empírica, caracterizar el constructo cultura inclusiva que usamos como referente para la elaboración de la guía. Sobre su uso, es recomendable que, en un primer momento, se utilice la escala para analizar las valoraciones de estudiantes sobre la cultura escolar de los planteles de referencia y, en un segundo momento posterior al análisis de los resultados de la aplicación de la escala, se discuta, ajuste e implemente la guía como un instrumento de trabajo que promueva la colaboración entre los colectivos escolares hacia la mejora, la construcción y el desarrollo de culturas inclusivas.

Cabe señalar que las versiones del índice de la inclusión de Booth y Ainscow y los instrumentos elaborados *ex profeso* guardan similitudes, pero también diferencias. En cuanto a las similitudes, hemos recuperado la definición de cultura inclusiva, así como parte de la metodología de trabajo al interior de los centros escolares en tanto se convoca a las comunidades a reflexionar y transformar las culturas escolares basadas en valores inclusivos. Por su parte, las diferencias se concentran en los siguientes rubros: los instrumentos fueron realizados considerando la naturaleza de la EMS (el índice se concentra en educación básica); la construcción y validación de una escala sobre culturas inclusivas dirigida a estudiantes de EMS; la definición de dimensiones sustentadas en evidencia empírica; y la construcción y validación de una guía para la promoción de culturas inclusivas en EMS.

Tanto la escala como la guía se justifican porque diagnósticos nacionales sobre la situación que guardan los planteles de EMS han identificado problemas recurrentes que interpelan la naturaleza de las culturas escolares; por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), en un estudio sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de EMS, advirtió que apenas un 21% de los planteles hacen consultas para conocer la opinión de los estudiantes sobre temas relacionados con estos, y un escaso 15% reportó participación de los estudiantes en las decisiones de mejora de los planteles; ambos aspectos tienen que ver con las culturas escolares y su capacidad para fomentar la participación y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En cuanto a seguridad, se reportó que un 87% del estudiantado se siente seguro dentro de sus planteles. Sin embargo, llama la atención la percepción menguada de

la seguridad en los alrededores de aquellos. Esto último, denota áreas de intervención a fin de generar culturas inclusivas que promuevan condiciones que brinden seguridad a cada estudiante para convivir, aprender y desarrollarse.

El artículo se divide en cuatro secciones. En el marco teórico analizamos el constructo de cultura inclusiva y lo articulamos con el enfoque de eficacia escolar. La sección referente al método se divide en dos grandes fases: construcción y validación psicométrica de la escala “Culturas inclusivas en EMS” para estudiantes, y validación de la guía “Promoción de culturas inclusivas: construcción de proyectos comunes”, dirigida a centros escolares de EMS. En la tercera sección presentamos y discutimos los resultados; de la escala, resaltamos su alta confiabilidad y validez, y de la guía, su factibilidad y pertinencia para promover el trabajo colaborativo. Finalmente, en la discusión y las conclusiones profundizamos sobre la naturaleza inclusiva de los instrumentos expuestos y abrimos nuevas áreas de intervención, las cuales apuntalan la importancia de perfilar la inclusión como parte de un proceso cuyo centro sea el aprendizaje y el desarrollo pleno y digno de todos los agentes escolares.

MARCO TEÓRICO

Desde la década de los noventa y con el impulso de esfuerzos encabezados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se ha avanzado hacia la conformación de políticas y modelos educativos sustentados en la inclusión. Lo anterior ha tenido varias implicaciones, entre otras: afianzar las acciones para ejercer el derecho a la educación y al aprendizaje; reducir toda clase de marginación y exclusión, sea por condición social, racial, étnica, de género o discapacidad; alentar la construcción de sociedades más justas y equitativas; y reconocer la diversidad como principio articulador y estructurante de la actividad educativa. Lo descrito queda de manifiesto en la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (Unesco, 2015), cuyo objetivo 4 refiere: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En el ámbito de las políticas educativas (Unesco, 2009), se ha hecho evidente la importancia de impulsar sistemas educativos que garanticen el derecho a la educación y que orienten sus esfuerzos al reconocimiento de la diversidad mediante planes y métodos de enseñanza y aprendizajes flexibles; reorientación de la formación docente; acogida favorable de la diversidad; participación de los padres y las comunidades; y atención de posibles barreras para el aprendizaje y opciones para afrontarlas; es decir, sistemas educativos que asuman la inclusión como parte de un proceso que contribuye a la consolidación de sociedades donde la diversidad sea la constante. Esta premisa tiene grandes implicaciones, ya que estamos frente a un cambio radical en el cual la diferencia no significa ser marginal, sino se sitúa como un valor que reconfigura las estructuras sociales.

Para Infante (2010), el origen del concepto y las prácticas de inclusión educativa se ubican en movimientos sociales que pugnaron por los derechos de las personas con discapacidad. De manera paulatina, tanto el concepto como las prácticas se han ampliado hacia aproximaciones que ponderan el reconocimiento de la diversidad en los sistemas educativos regulares y, con ello, la heterogeneidad en los procesos

de aprendizaje y la construcción de identidades. En palabras de Infante (2010): “Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacios a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras)” (p. 288).

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

¿Qué implica la inclusión educativa en EMS? Existen varias rutas para contestar esta pregunta. Una de ellas se acota al análisis de indicadores como la cobertura, en el que observamos progresiones considerables en nuestro país. Así por ejemplo, del ciclo 2000-2001 al 2017-2018 apreciamos un aumento del 114% en la existencia de escuelas y un crecimiento del 77% en la matrícula (Presidencia de la República, 2019). Sin embargo, esta mirada cuantitativa, e incluso eficientista, deja de lado el cuestionamiento sobre el alcance del ejercicio del derecho a la educación y al aprendizaje de todos independiente de sus puntos de origen y las desigualdades sociales. En este sentido, el problema de la inclusión no se restringe al acceso; implica crear entornos escolares que favorezcan el aprendizaje, la permanencia y el egreso exitoso de todos.

Por otra parte, la obligatoriedad de la EMS ha ampliado los perfiles de jóvenes provenientes de múltiples sectores y, de manera concomitante, ha exacerbado problemas y dificultades, en particular para quienes han gozado de menores oportunidades a lo largo de sus trayectorias escolares. Dichas problemáticas han sido documentadas con detalle por autores como Román (2013) y Tenti (2000); este último señala lo siguiente:

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones ponen en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados) que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. Todo pareciera indicar que todos aquellos que “llegan tarde” a la escuela (los adolescentes y jóvenes excluidos) ingresan a una institución ajena, y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales (p. 2).

Las mutaciones en la EMS y su innegable crecimiento tanto en México como en América Latina interpelan la discusión de fondo sobre el papel de las culturas escolares para albergar la diversidad de perfiles de estudiantes, y que no solo se les reconozca como jóvenes con sus múltiples lenguajes y formas de interactuar, sino que florezca un crisol de subjetividades a través de la participación y las propuestas educativas que forjen agencia con el aprendizaje, así como “conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto” (Tenti, 2000, p. 12). Lo anterior implica cuestionar el papel de currículo escolar en la promoción de experiencias educativas que redunden en el reconocimiento de la diversidad y abone al desarrollo de cada estudiante, al romper con esquemas homogéneos y estandarizados.

Para Arellano (2007), las escuelas requieren cierta mutación epistemológica para que tengan cabida los variados lenguajes con los que interactúan los jóvenes y se

conviertan en espacios para el entrecruce “de saberes y narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades” (p. 84). Para Frandsen (2014), la falta de comprensión de estos múltiples lenguajes y símbolos a los que acceden los jóvenes puede abrir brechas y exclusión en el aprendizaje. De ahí la relevancia de articular la cultura escolar con las culturas de los jóvenes, ya que, con frecuencia, se muestran distantes e incluso en tensión (Feixa, 2010), lo cual dificulta el entrecruce de la experiencia escolar con “las perspectivas de los estudiantes en cuanto a sus dimensiones emocionales y experienciales desarrolladas en su cotidianidad” (Gutiérrez-Castro, 2015, p. 99).

La necesaria articulación entre la cultura escolar y las culturas juveniles desde el plano de las políticas educativas coincide con un punto de quiebre que, en su momento, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) identificó como una directriz para mejorar la permanencia del estudiantado; se refería a la urgencia de afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, a través de ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos, con el propósito de “promover un clima que favorezca el sentido de pertenencia de los jóvenes con su comunidad escolar para que en ella encuentren respeto, reconocimiento, seguridad, espacios de socialización, participación y altas expectativas de desarrollo académico y personal” (INEE, 2017, p. 43.).

Sin embargo, articular la cultura escolar con las culturas juveniles en la actualidad no solo evoca replanteamientos pedagógicos de fondo, sino transformar los procesos de formación desde la alteridad, como lo señala Muñoz (2009): “La alteridad como relación de apertura hacia el Otro en su diferencia radical, como fuente de la ética, como respuesta cultural al totalitarismo, al sectarismo, a la violencia y al poder como locura, que implican los procesos civilizatorios” (p. 363). Desde este planteamiento, la inclusión en el ámbito educativo se aprecia como un horizonte que requiere la transformación de la cultura y prácticas escolares que favorezcan la configuración de relaciones sustentadas en el reconocimiento de la diversidad.

CULTURAS ESCOLARES DESDE EL ENFOQUE DE EFICACIA ESCOLAR

El constructo de cultura escolar posee distintos significados, lo que hace compleja una definición unificada y consistente (Elías, 2015; Gálvez, 2006; Molina y Sandoval, 2006), como lo ejemplificamos en la tabla 1, que sintetiza diferentes definiciones.

Tabla 1. Ejemplos de definiciones del constructo cultura escolar

Definición	Autor	Año
“... conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”	Pérez-Gómez	2000 (p. 16)
“... comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la ‘lógica’ escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana”	Huergo	2001 (p. 92)

“... patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen los valores, las normas, las creencias, los rituales, los mitos y las ceremonias comprendidas, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994) y que los identifican como integrantes de ella y, lógicamente, les permite comprender y comunicarse entre sí; siendo este sistema de significados lo que generalmente estructura lo que la gente piensa y, por tal razón, la forma en que actúa”	Gálvez	2006 (p. 93)
“La cultura escolar tiene una doble funcionalidad: establecer los límites de la institución y proporcionar elementos de identidad y sentido de pertenencia a los miembros que la componen”	Molina y Sandoval	2006 (pp. 113-114)
“Procesos interactivos que van definiendo la realidad organizativa y desde los cuales se generan creencias, códigos profesionales, roles y patrones de acción”	Pérez y Quijano	2010 (p. 66)
“... colección de tradiciones y rituales que se han ido construyendo a lo largo del tiempo a medida que trabajan juntos maestros, estudiantes, padres y administradores asumiendo crisis y logros”	Hongboontri & Keawkhong	2014 (p. 66)
“... hay acuerdo en que la cultura escolar, como la cultura en general, tiene a la vez características estáticas y dinámicas. El carácter estático se pone de manifiesto porque por un lado la cultura crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido de pertenencia y compromiso, y participa activamente en la socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad. Por otro, está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques, de ahí su carácter dinámico”	Elías	2015 (p. 288)
“La cultura escolar suele tener en su haber normas y principios, supuestos básicos, ritos, valores y un lenguaje común, que no es solamente propio de una cultura monolítica, sino que también se asocia a una serie de estructuras internas que en conjunto construyen la identidad cultural de una escuela. De igual forma, tales aspectos pueden relacionarse con entidades externas que comparten ciertos elementos de la misma. Esta cultura no se define conceptual ni pragmáticamente como algo alejado de la historia, de la construcción social ni de su contexto; por el contrario, es un concepto histórico, contingente y en constante construcción dinámica, que evoluciona y se modifica a pesar de que en ocasiones parezca tener cierta estabilidad; transmitiéndose por medio de elementos formales y definidos por la misma cultura dominante, la cual le otorga sentido y significado (Bolívar, 1996)”	Guzmán	2015 (pp. 9-10)

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados en la tabla.

Pese a la diversidad de definiciones y enfoques sobre el constructo cultura escolar, es posible distinguir dos grandes perspectivas. Por un lado, aquella que destaca la naturaleza estructurante de las culturas escolares que funge como reguladora de los colectivos y sus actividades (Guzmán, 2015; Pérez-Gómez, 2000; Molina y Sandoval, 2006). Por otro, está la que coloca en el centro el análisis de las interacciones entre los sujetos y los procesos identitarios que se desprenden de dichos intercambios y negociaciones de significados (Elías, 2015; Gálvez, 2006; Hongboontri & Keawkhong, 2014; Huergo, 2001; Pérez y Quijano, 2010). En ambos casos se distinguen los valores, las normas, las tradiciones, los procesos de socialización y las metas comunes, que, si bien son transmitidos, poseen cierto dinamismo dependiendo del entorno y contexto donde se sitúen los centros escolares (Escolano, 2008; Frandsen, 2014; Guzmán, 2015).

Ante las múltiples aproximaciones, Lobato y Ortiz (2001) proponen una definición integradora del constructo cultura escolar y distinguen entre contenido y forma: “El contenido de la cultura escolar está definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, mientras que a la forma corresponden

los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas” (pp. 677-678).

Esta definición es la que sostenemos en este artículo, ya que nos permite articular tanto el cúmulo de saberes y prácticas como los sistemas de organización propios de los espacios escolares.

El constructo de culturas escolares ha tenido un peso importante en el enfoque de eficacia escolar. Cabe señalar que este enfoque surgió en franca contraposición al reproductivismo educativo, el cual señala que las escuelas perpetúan cierto *statu quo* del orden social y un sistema de dominación hacia los sectores populares. El famoso informe Coleman de la década de los sesenta es un claro ejemplo de esta mirada pesimista y desesperanzadora sobre el papel de la educación y las escuelas para atajar las desigualdades. Frente al reproductivismo, el enfoque de eficacia escolar se concentra en el análisis de los factores escolares que permiten elevar el “valor añadido” de la educación desde las prácticas escolares (López, 2005). Este se entiende como el valor añadido o agregado a los aportes al aprendizaje de los estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares.

Fernández (2004), en un análisis exhaustivo de la investigación sobre escuelas eficaces y sus implicaciones en políticas educativas, concluye que la contribución más relevante del estudio sobre las escuelas eficaces ha sido el cambio provocado en nuestras formas de comprender y gestionar las escuelas, ya que existe evidencia de que factores escolares hacen diferencia entre los sectores más pobres, en especial las prácticas pedagógicas de los maestros y el liderazgo de los directores como gestores de climas organizacionales colaborativos y orientados al logro educativo.

Alrededor del enfoque de eficacia escolar se han sumado movimientos similares; por ejemplo, para Murillo y Krichesky (2015), el enfoque de eficacia escolar se concentra en ciertos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje y, de manera equivalente, el movimiento de mejora de la escuela destaca la importancia de promover y sostener cambios que ejerzan un impacto efectivo al interior de las aulas. En aras de conjuntar ambos enfoques, surge el de mejora de la eficacia escolar, en el cual no solo se interviene en aquellos elementos escolares que repercuten en el aprendizaje, sino en los procesos de cambio y en la apropiación de estos por las comunidades escolares.

Desde el enfoque de eficacia escolar, las culturas escolares son entendidas como “un sistema estructurador de la práctica que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros” (Aguilera, García, Huerta, Muñoz y Orozco, 2007, p. 253).

CULTURAS INCLUSIVAS

El índice de la inclusión elaborado por Booth y Aisncow y sus diferentes ediciones (2000, 2006 y 2015, entre otras) es reconocido como un parteaguas en la promoción de centros escolares inclusivos. La herramienta se sustenta en el trabajo colaborativo de las comunidades escolares dirigidas a mejorar los logros de todo el estudiantado. Para ello, se ofrece una serie de pautas que permiten tanto organizar un proceso de autoevaluación como guiar la construcción de centros escolares inclusivos a través del método de investigación-acción.

El índice integra tres dimensiones de análisis e intervención: culturas, políticas y prácticas de una educación inclusiva. Entendemos por culturas inclusivas aquellas que promueven comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras, donde cada integrante es valorado y se fomentan altos niveles de logro, para lo cual se ponen en juego valores inclusivos que permean las actividades de todos los agentes que participan en las comunidades. Las políticas inclusivas aluden a que en todo proceso de innovación, e incluso de toma de decisiones, se fije como meta mejorar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Finalmente, las prácticas inclusivas se refieren a la concreción de la cultura y las políticas inclusivas en la participación, el reconocimiento y en el aprendizaje del estudiantado en todos los espacios escolares.

Si bien estas dimensiones están interconectadas y son fundamentales para la construcción de centros escolares inclusivos, en nuestro escrito nos centramos en la dimensión culturas inclusivas. En la tabla 2 incluimos definiciones de culturas inclusivas que han estado presentes en algunas de las ediciones del índice.

Tabla 2. Culturas inclusivas: definiciones en las versiones del índice de la inclusión

Definiciones de culturas inclusivas	Año de publicación del índice
“Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar” (p. 18)	2000
“Esta dimensión tiene que ver con crear un entorno seguro, que acepta, colabora, estimula, en el que todos son valiosos. Estos valores inclusivos compartidos se desarrollan y transmiten a los nuevos profesionales, a los niños, equipos directivos y padres/cuidadores” (p. 16).	2006
“Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar” (p. 50)	2015

Fuente: Elaboración propia con base en Booth y Ainscow (2000, 2015) y Booth, Ainscow y Kingston (2006).

En síntesis, una cultura inclusiva favorece el aprendizaje, construye comunidad y fortalece el sentido de pertenencia, la colaboración y el propio tejido social que trasciende el ámbito escolar. El cuidado, el respeto, la ayuda, las altas expectativas, la participación y la eliminación de cualquier tipo de exclusión son principios nodales de culturas inclusivas.

Además, una cultura escolar que favorezca el trabajo colaborativo entre docentes y que reconozca a cada uno de sus integrantes será más proclive a la inclusión. Para Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jerano-Ríos (2018), centros educativos inclusivos “deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro” (p. 14). Sin embargo, el cambio de las culturas escolares hacia la inclusión no resulta una empresa sencilla; por ello, se requieren cambios paulatinos que trastocan las prácticas cotidianas de las comunidades escolares.

Para Labajos, Gallego y Lago (2012), una cultura escolar inclusiva reconoce y valora la diversidad del alumnado. Estas autoras describen una serie de pautas en el marco de la inclusión de jóvenes migrantes que bien pueden aplicarse a los jóvenes en general: contar con un plan de acogida que integre tanto a los alumnos como a sus familias; facilitar que los alumnos conozcan las instalaciones, horarios, normas del centro y códigos que rigen los intercambios sociales; realizar actividades que promuevan el conocimiento entre compañeros; favorecer valores de empatía y solidaridad contrarios a conductas de discriminación, racismo y xenofobia; organizar al centro educativo y sus apoyos para que los estudiantes utilicen en la medida de lo posible todos los recursos ordinarios; dar seguimiento continuo de cada alumno. Como observamos, dichas pautas se sustentan en el reconocimiento, la participación, el trabajo colaborativo y la generación de culturas escolares que favorezcan el sentido de pertenencia y la creación de auténticas comunidades.

ESCALAS Y HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Llevamos a cabo una búsqueda exhaustiva en las bases de datos ERIC, Dialnet, IRESIE y Redalyc de las palabras clave “culturas escolares AND escalas y culturas escolares inclusivas AND escalas” en artículos publicados en los últimos diez años (2010-2020); sin embargo, no identificamos escalas o herramientas para el nivel medio superior. Cabe señalar que, si bien la tercera edición del índice de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015) integra una serie de escalas que exploran las dimensiones que conforman el índice (culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas), estas fueron diseñadas para la educación básica. Por ello, tanto la escala como la guía que a continuación describimos pretenden cubrir vacíos al respecto.

MÉTODO

La escala “Culturas inclusivas en EMS” tiene como propósito ofrecer una herramienta válida y confiable para explorar las valoraciones y percepciones de estudiantes sobre la naturaleza inclusiva de las culturas escolares. Después de la validación de la escala, la adaptamos al formato de guía para orientar los esfuerzos de planteles de EMS en la promoción de culturas inclusivas. En esta guía se especifican una serie de preguntas para analizar, discutir y trazar perspectivas que redunden en el trabajo colaborativo de la comunidad en su conjunto.

A continuación presentamos el proceso de construcción y validación de la escala como instrumento de diagnóstico. En un segundo momento, detallamos el procedimiento seguido para adaptar la escala al formato de guía como herramienta de apoyo para los centros escolares.

Escala “Culturas inclusivas en EMS” como instrumento de diagnóstico

Esta escala explora las valoraciones y percepciones de estudiantes sobre las culturas escolares y las caracteriza como inclusivas. Lo anterior significa que los resultados de la escala permiten tasar la naturaleza inclusiva de aquellas desde el punto de vista de los estudiantes. Vale la pena mencionar que la validación psicométrica de la escala se realizó exclusivamente con una muestra de estudiantes del subsistema técnico profesional, ya que, en su momento, las autoridades de este subsistema mostraron interés por su aplicación.

Participantes

Optamos por un muestreo estratificado por semestre que comprendió el total de la población en 2017 del subsistema técnico profesional de los 27 planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional de la Ciudad de México. Para el cálculo de las muestras, consideramos un nivel de confianza del 95% y un grado de error del 5%. La distribución fue la siguiente:

- 2º semestre: N=16,201, n=375
- 4º semestre: N=11,585, n=372
- 6º semestre: N=9,467, n= 369

En números cerrados, participaron 400 estudiantes por semestre, lo que dio un total de 1,200. De este total, el 52% fueron hombres y el 48%, mujeres. El rango de edad fue de 15 a 47 años y la media de 17 años. El estado civil del 93% fue soltero/a; el 5% tenía hijos; el 47% adeudaba materias; el 32% había abandonado sus estudios de educación media durante un ciclo escolar y después regresado; el 31% trabajaba además de estudiar; el 88% vivía con sus padres; y el 36% no contaba con una computadora o laptop con internet en casa para realizar trabajos escolares.

Instrumento

Para la elaboración del instrumento, diseñamos un plan de prueba sobre el constructo culturas inclusivas; para ello, analizamos literatura relacionada e, inicialmente, definimos cinco dimensiones (ver tabla 2), cada una con reactivos específicos. Para la definición de esas dimensiones, consideramos su pertinencia para el nivel medio superior y que aludieran tanto a actitudes, valores y creencias compartidas –contenido de la cultura– como a modelos de relación y modos de asociación y organización –forma de la cultura–, de acuerdo con la definición que Lobato y Ortiz (2001) ofrecen sobre culturas escolares.

Esta propuesta hipotética sobre las dimensiones del constructo “cultura escolar inclusiva” se sometió a prueba empírica a través de la validación psicométrica, como lo describimos en los resultados; por ello, el lector identificará tanto la propuesta teórica de la escala (ver tabla 3) como su integración después de la validación psicométrica (ver tabla 4), lo cual permite evidenciar el proceso de construcción de la escala expuesta. Aclaremos que el trabajo de construcción de la escala estuvo a cargo de un equipo de investigación cuya línea de indagación son las culturas escolares en EMS e inclusión educativa.

Tabla 3. Dimensiones de las culturas inclusivas (propuesta teórica)

Culturas escolares	Dimensiones de las culturas inclusivas	Reactivos
A. Contenido de la cultura	A1. Responsabilidad con el aprendizaje	<p>Mi escuela ha fomentado que sea más responsable con mis estudios</p> <p>Los servicios que mi escuela me brinda me han ayudado a permanecer en el plantel</p> <p>Mi escuela me brinda mejores opciones de futuro</p> <p>Mi escuela me ha permitido desarrollar mi potencial</p> <p>Mi escuela proporciona ayuda a todos los estudiantes para tener éxito con sus estudios</p> <p>Considero que mi escuela me ha ayudado a mejorar mi salud física y mental</p> <p>Mi escuela promueve la discusión de asuntos sociales, económicos o políticos de importancia para nuestra sociedad</p> <p>Mi escuela desarrolla actividades que contribuyen al bien de la comunidad</p>
	A2. Espacios y clima escolar afectivos	<p>Soy importante en mi comunidad escolar</p> <p>Mi escuela cuenta con instalaciones en buen estado</p> <p>Para las autoridades escolares es importante la opinión de los estudiantes</p> <p>Las autoridades de mi escuela mantienen comunicación con los estudiantes</p> <p>Me gusta estar dentro de mi escuela</p>
	A3. Sentido de pertenencia y confianza en el centro	<p>Me siento orgulloso/a de que la sociedad me reconozca como miembro de mi institución educativa</p> <p>Me identifico con la comunidad estudiantil de mi escuela</p> <p>Si comenzara otra vez mis estudios, elegiría el plantel donde estoy estudiando</p> <p>En caso de algún problema dentro de la escuela, sé con quién acudir</p> <p>Me gusta participar en fiestas y festivales dentro de mi escuela (ej. día de muertos, posadas, conmemoración de fechas cívicas, etc.)</p> <p>Participo junto con otros compañeros/as para resolver problemáticas que afectan a mi escuela</p>

B. Forma de la cultura	B1. Colaboración entre pares y aprendizaje	<p>Tengo amigos/as en mi escuela que me ayudan a estudiar</p> <p>Me reúno con otros compañeros/as para estudiar fuera del salón de clases</p> <p>Cuando trabajo en equipo mi opinión es importante</p> <p>Fuera del salón dialogo con otros compañeros/as sobre los temas revisados en clase</p> <p>Para preparar un examen estudio con otros compañeros/as</p> <p>Explico lo revisado en clase a otros compañeros/as</p> <p>Busco ayuda de mis compañero/as cuando no comprendo algo de las clases</p>
	B2. Seguridad escolar	<p>La zona donde se ubica mi escuela es segura</p> <p>Me siento seguro/a dentro de mi escuela</p> <p>En mi escuela me siento protegido/a</p> <p>La zona que rodea mi escuela es segura</p> <p>Confío en el personal de seguridad de mi escuela</p>

Como apreciamos en la tabla 3, las dimensiones que teóricamente conjuntaron el contenido de las culturas inclusivas fueron: A1. Responsabilidad con el aprendizaje; A2. Espacios y clima escolar afectivos; y A3. Sentido de pertenencia y confianza en el centro. La primera se refiere a los valores que fomenta el centro escolar para que el estudiantado se asuma como sujeto activo en su propio aprendizaje, y tenga en cuenta que una cultura escolar inclusiva orienta sus esfuerzos para que todos aprendan. La segunda se relaciona con la generación de espacios y ambientes escolares donde los estudiantes se sientan estimados y valorados. La tercera alude al fomento del sentido de pertenencia y confianza en el centro; en esta dimensión se espera que los centros escolares promuevan vínculos con los estudiantes que favorezcan que estos se sientan identificados.

Por su parte, las dimensiones relacionadas con la forma de la cultura escolar fueron: B1. Colaboración entre pares y aprendizaje y B2. Seguridad escolar. Durante la revisión de la literatura sobre culturas inclusivas fue recurrente el hincapié en la colaboración como un componente distintivo de este tipo de culturas. Por ello, en la escala se incorporó una dimensión que, de manera específica, explorara el fomento de la colaboración entre pares y su aporte al aprendizaje. Finalmente, la dimensión seguridad escolar concierne a la generación de ambientes escolares seguros y protectores.

Después de la elaboración del plan de prueba expuesto en la tabla 3, verificamos la claridad y pertinencia de cada reactivo; para ello, consultamos a 25 estudiantes de EMS. El primer criterio para su selección fue que estuvieran inscritos en una institución de EMS y, posteriormente, que pertenecieran a una opción pública del nivel en cuestión; en total, 12 jóvenes se encontraban estudiando el bachillerato general, 8, el profesional técnico y 5, el bachillerato tecnológico. Optamos por una escala de respuesta tipo Likert y valoramos el grado de acuerdo con cada reactivo. Las opciones de respuesta fueron: 1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. El instrumento quedó integrado por dos secciones: datos sociodemográficos y escala del constructo de interés.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento, contamos con el apoyo de orientadores y autoridades escolares de los 27 planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional de la Ciudad de México. Llevamos a cabo una breve capacitación virtual para estandarizar el proceso de aplicación y enviar los instrumentos a cada plantel. Dado que la escala fue de autoaplicación, quienes fungieron como aplicadores solo resolvieron dudas sobre su llenado. Cabe señalar que, antes de la aplicación, preguntamos a los estudiantes seleccionados de manera aleatoria si estaban dispuestos a participar y respetamos la decisión de aquellos cuya respuesta fue negativa. En cada plantel se destinó un espacio para la aplicación y, en promedio, durante una semana recabamos la información. Concluida la aplicación, los instrumentos fueron regresados a una oficina central. Participaron 27 aplicadores (orientadores o responsables académicos), quienes tuvieron el apoyo de autoridades escolares. En total se aplicaron 1,400 instrumentos.

En cuanto al procedimiento para la validación psicométrica de la escala, realizamos lo siguiente:

- Elaboración de una base de datos con el programa SPSS v.22®.
- Captura de la aplicación.
- Análisis de frecuencias por cada reactivo.
- Análisis de discriminación por medio del método de grupos contrastados (t de Student).
- Correlaciones de cada reactivo con el puntaje total.
- Análisis factoriales de componentes principales con rotación ortogonal (varimax).
- Cálculo del coeficiente de confiabilidad a través del método alfa de Cronbach (por cada componente y de la escala en su conjunto).
- Validez de constructo (correlación dominio total y correlación entre índices).

Guía "Promoción de culturas inclusivas en educación media superior: construcción de proyectos comunes"

Considerando los resultados obtenidos en la validación psicométrica de la escala "Culturas inclusivas en EMS" y teniendo como referente las diferentes ediciones del índice de la inclusión elaborado por Booth y Ainscow, formulamos una propuesta de guía para los planteles cuyo propósito fue ofrecer una serie de pautas de análisis y orientaciones a nivel escolar.

Participantes

La guía se sometió a revisión de 14 orientadores y 6 directivos de distintos planteles de EMS correspondientes al bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. La edad promedio de los participantes fue de 53 años: 12 mujeres y 8 hombres.

Todos con estudios de educación superior y, en promedio, 16 años de antigüedad laboral en el nivel medio superior.

Instrumento

La guía integra los factores derivados de la validación psicométrica de la escala “Culturas inclusivas en EMS”. Cabe señalar que en la guía los factores se denominaron dimensiones, ya que fue una palabra más accesible y significativa para los participantes. Para su revisión y validación, brindamos a los participantes una descripción amplia de cada dimensión. A diferencia de la escala, en la guía los ítems se plantearon como interrogantes. Por cada pregunta, valoramos su claridad y pertinencia con la dimensión de referencia y, en su caso, sugerimos ajustes.

Procedimiento

Con cada participante consideramos los siguientes pasos:

- Presentación de la guía.
- Exposición de cada uno de los factores derivados de la validación psicométrica de la escala “Culturas inclusivas en EMS”. En la guía estos factores se nombraron dimensiones, ya que resultaban más pertinentes dado su formato y sentido.
- Cada participante leía en conjunto cada dimensión y las preguntas correspondientes.
- Después de la lectura, los participantes señalaron su grado de acuerdo con la claridad y pertinencia de cada pregunta y ofrecieron sugerencias al respecto. En este sentido, lo que priorizamos fue establecer consensos con los participantes, más que obtener el porcentaje de acuerdo entre jueces.
- Con el total de las valoraciones, construimos una segunda propuesta que integra lo expresado por los participantes y que exponemos en la siguiente sección.

RESULTADOS

Escala “Culturas inclusivas en EMS”

Antes de la validación del instrumento a través de análisis factoriales, probamos su pertinencia mediante la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. De la primera, destacamos que obtuvimos un valor de .95 (es aceptable con un valor $>.50$), mientras que en la segunda logramos una $p. 00$ (es aceptable una $p < .05$). Dado que en ambas pruebas los resultados fueron positivos, procedimos a realizar un análisis factorial para identificar la estructura latente del instrumento y someter a prueba empírica la propuesta que, teóricamente, se construyó sobre el constructo cultura escolar inclusiva (expuesto en la tabla 3).

En cuanto al método factorial, optamos por componentes principales con rotación varimax y elegimos solo los ítems cuya carga factorial fuera igual o mayor de .40. Fueron eliminados reactivos que cargaran en más de un factor con .40. La escala en su conjunto obtuvo una alta confiabilidad ($\alpha=.92$). Los resultados se observan en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis de componentes principales con rotación varimax y coeficiente alfa para la escala "Culturas inclusivas en EMS"

Factores y reactivos	Carga factorial
<i>Factor 1. Responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia ($\alpha=.86$)</i>	
Mi escuela ha fomentado que sea más responsable con mis estudios	.72
Los servicios que mi escuela me brinda me han ayudado a permanecer en el plantel	.70
Me siento orgulloso/a de que la sociedad me reconozca como miembro de mi institución educativa	.68
Mi escuela me brinda mejores opciones de futuro	.66
Mi escuela me ha permitido desarrollar mi potencial	.66
Mi escuela proporciona ayuda a todos los estudiantes para tener éxito con sus estudios	.61
Soy importante en mi comunidad escolar	.57
Para las autoridades escolares es importante la opinión de los estudiantes	.56
Me identifico con la comunidad estudiantil de mi escuela	.55
Mi escuela cuenta con instalaciones en buen estado	.53
Considero que mi escuela me ha ayudado a mejorar mi salud física y mental	.53
Tengo amigos/as en mi escuela que me ayudan a estudiar	.51
Si comenzara otra vez mis estudios, elegiría el plantel donde estoy estudiando	.45
<i>Factor 2. Ambiente escolar afectivo ($\alpha=.76$)</i>	
En mi escuela me siento protegido/a	.64
En caso de algún problema dentro de la escuela, sé con quién acudir	.64
Me gusta estar dentro de mi escuela	.63
Me siento seguro/a dentro de mi escuela	.60
Cuando trabajo en equipo mi opinión es importante	.55
<i>Factor 3. Construcción social del conocimiento ($\alpha=.73$)</i>	
Fuera del salón dialogo con otros compañeros/as sobre los temas revisados en clase	.72
Explico lo revisado en clase a otros compañeros/as	.72
Para preparar un examen, estudio con otros compañeros/as	.65
Me reúno con otros compañeros/as para estudiar fuera del salón de clases	.55
Busco ayuda de mis compañero/as cuando no comprendo algo de las clases	.46
<i>Factor 4. Desarrollo de ciudadanía y participación social ($\alpha=.76$)</i>	
Mi escuela promueve la discusión de asuntos sociales, económicos o políticos de importancia para nuestra sociedad	.66
Me gusta participar en fiestas y festivales dentro de mi escuela (ej. día de muertos, posadas, conmemoración de fechas cívicas, etc.)	.64
Mi escuela desarrolla actividades que contribuyen al bien de la comunidad	.59
Participo junto con otros compañeros/as para resolver problemáticas que afectan a mi escuela	.54
Las autoridades de mi escuela mantienen comunicación con los estudiantes	.43
<i>Factor 5. Seguridad escolar y sus entornos ($\alpha=.63$)</i>	
La zona que rodea mi escuela es segura	.67
La zona donde se ubica mi escuela es segura	.62
Confío en el personal de seguridad de mi escuela	.54

Cada uno de los cinco factores obtuvieron valores Eigen superiores a 1.0 y, en su conjunto, explican el 50.95% de la varianza, como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5. Valores propios, porcentaje de varianza y porcentaje acumulado por factores de la escala "Culturas inclusivas en EMS"

Factor	Valor propio	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	10.21	31.93	31.93
2	2.27	6.96	38.89
3	1.40	4.39	43.29
4	1.35	4.22	47.51
5	1.10	3.43	50.95

Finalmente, la validez de constructo a través de las correlaciones dominio (factores e indicadores) con el total oscilaron por arriba de .50 con un nivel de significancia de .01. Lo anterior permite afirmar que cada dominio mantiene una buena correlación con el conjunto de los dominios.

La tabla 4 revela que la validación psicométrica de la escala reconfiguró la construcción teórica expuesta en la tabla 3, y la hizo más robusta y pertinente para el nivel de EMS. Con base en los resultados de la validación psicométrica, en la tabla 6 definimos los factores que integran la escala apelando al contenido de los reactivos.

Tabla 6. Factores de la escala "Culturas inclusivas en EMS"

Factores	Definición
Factor 1. Responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia	Condiciones escolares que favorecen que los estudiantes se involucren con sus estudios y generen sentido de pertenencia con el plantel
Factor 2. Ambiente escolar afectivo	Construcción de ambientes escolares que brindan cuidado, protección y reconocimiento a los estudiantes
Factor 3. Construcción social del conocimiento	Intercambios y colaboración entre pares que contribuyen al aprendizaje
Factor 4. Desarrollo de ciudadanía y participación social	Promoción del ejercicio de derechos con una clara intención de implicar a los jóvenes en actividades que promueven su participación en asuntos que benefician a las comunidades
Factor 5. Seguridad escolar y sus entornos	Contextos internos y externos a los centros escolares que ofrecen a los estudiantes seguridad y confianza para desenvolverse

Guía "Promoción de culturas inclusivas en educación media superior: construcción de proyectos comunes"

A continuación exponemos, de manera resumida, esta guía. Es importante señalar que esta es susceptible de adaptarse a las necesidades de cada plantel y requiere el trabajo colaborativo de las comunidades educativas. Buscamos que cada dimensión fomente el análisis y la reflexión sobre las culturas escolares, de ahí el interés por explorar las acciones, estrategias y programas encabezados por los planteles. Además, en cada dimensión se espera que se incorporen nuevas interrogantes derivadas del trabajo conjunto de los equipos de trabajo.

Tabla 7. Guía “Promoción de culturas inclusivas: construcción de proyectos comunes”

<p>Propósito</p>	<p>Con esta guía se pretende ofrecer una serie de interrogantes para analizar la naturaleza inclusiva de las culturas escolares de planteles de educación media superior</p>
<p>Encuadre general sobre el uso de la guía</p>	<p>Se sugiere que antes de usar esta guía se aplique la escala “Culturas inclusivas en EMS” y se analicen los resultados. En seguida, se propone la conformación de un equipo coordinador integrado por docentes, orientadores, autoridades, estudiantes y colegas externos al plantel, quienes tendrán la función de ofrecer puntos de vista alternos. Las actividades que debe realizar dicho equipo se conjuntarán en tres fases:</p> <p>Primera fase. Se espera que el equipo coordinador discuta la guía y recabe evidencia sobre cada una de las preguntas. En esta etapa es deseable que los participantes sumen nuevas interrogantes que permitan enriquecer el cuestionamiento de cada dimensión</p> <p>Segunda fase. El equipo coordinador, a partir de los resultados de la primera fase, ponderará cada una de las dimensiones para su intervención e invitará a integrantes de la comunidad educativa con el propósito de planear y desarrollar proyectos que propicien la construcción de culturas inclusivas. Se espera que las comunidades educativas, en su conjunto, conozcan los proyectos y se involucren en su desarrollo</p> <p>Tercera fase. Puesta en marcha de proyectos. En esta fase es muy importante comunicar los avances y resultados obtenidos. De manera paralela, es deseable que, para sostener los cambios en las culturas escolares a lo largo del tiempo, se incorporen de modo gradual como parte de las dinámicas institucionales</p>
<p>Dimensión 1 Responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia: condiciones escolares que favorecen que alumnos y alumnas se involucren con sus estudios y generen sentido de pertenencia con el plantel</p>	<p><i>Preguntas clave</i></p> <p>¿A través de qué mecanismos el plantel ha fomentado que los estudiantes sean más responsables con sus estudios?</p> <p>¿Qué servicios ofrece el plantel para favorecer la permanencia de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se promueve que los estudiantes se sientan orgullosos de pertenecer al plantel?</p> <p>¿Cómo contribuye el plantel a construir mejores opciones de futuro hacia los estudiantes?</p> <p>¿Qué acciones se realizan al interior del plantel para desarrollar el potencial de todos los estudiantes?</p> <p>¿Qué ayudas proporciona el plantel para que todos los estudiantes tengan éxito con sus estudios?</p> <p>¿Cómo se comunica a los estudiantes su importancia dentro de la comunidad escolar?</p> <p>¿Qué mecanismos utilizan las autoridades para conocer la opinión de los estudiantes y para qué asuntos se prioriza su opinión?</p> <p>¿Cómo se favorece que los estudiantes se identifiquen con la comunidad escolar?</p> <p>¿Cómo se garantiza que las instalaciones de la escuela se encuentren en buen estado y sean aprovechadas por todos?</p> <p>¿En qué medida la escuela contribuye a mejorar la salud física y mental de todos los estudiantes?</p> <p><i>Otras preguntas....</i></p>

<p>Dimensión 2</p> <p>Ambiente escolar afectivo: construcción de ambientes escolares que brindan cuidado, protección y reconocimiento a los estudiantes</p>	<p><i>Preguntas clave</i></p> <p>¿Cómo fomenta el plantel que los estudiantes se sientan protegidos al interior de él?</p> <p>¿El plantel ofrece apoyos a los estudiantes en caso de algún problema que afecte su rendimiento? ¿Cómo se socializan y difunden dichos apoyos?</p> <p>¿Cómo promueve el plantel que los estudiantes disfruten su estancia al interior de él?</p> <p>¿Qué acciones ha tomado el plantel para que los estudiantes se sientan seguros al interior de él?</p> <p>¿Cómo se fomenta la expresión y el respeto a las distintas opiniones?</p> <p><i>Otras preguntas...</i></p>
<p>Dimensión 3</p> <p>Construcción social del conocimiento: intercambios y colaboración entre pares que contribuyen al aprendizaje</p>	<p><i>Preguntas clave</i></p> <p>¿Qué acciones o estrategias promueve el plantel fuera del aula para favorecer el diálogo entre los estudiantes sobre los temas revisados en clase?</p> <p>¿Cómo motiva el plantel la colaboración entre estudiantes?</p> <p>¿Al interior del plantel hay espacios físicos donde los estudiantes se reúnen para estudiar? ¿Qué hace el plantel para apoyar el aprendizaje en dichos espacios?</p> <p>¿El plantel cuenta con programas de tutoría entre pares? ¿Cómo se organiza dicho programa?</p> <p><i>Otras preguntas....</i></p>
<p>Dimensión 4</p> <p>Desarrollo de ciudadanía y participación social: promoción del ejercicio de derechos con una clara intención de implicar a los jóvenes en actividades que promueven su participación en asuntos que benefician a las comunidades</p>	<p><i>Preguntas clave</i></p> <p>¿Qué tipo de actividades o proyectos promueve el plantel para discutir como colectivo asuntos sociales, económicos o políticos de importancia para nuestra sociedad? ¿Qué papel asumen los estudiantes en dichas actividades o proyectos? ¿Cómo se promueve la participación de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se favorece la colaboración entre estudiantes en la organización de fiestas y festivales dentro del plantel (ej. día de muertos, posadas, conmemoración de fechas cívicas, etc.)? ¿Qué tipo de valores se priorizan en la organización de dichas actividades?</p> <p>¿Qué tipo de actividades o proyectos fomenta el plantel para involucrar a los estudiantes en acciones que contribuyan al bien de sus comunidades? ¿Cómo se vinculan los aprendizajes escolares con dichas actividades o proyectos?</p> <p>¿Cómo se fomenta y alienta la participación de los estudiantes para resolver problemáticas que afectan al plantel?</p> <p>¿Qué tipo de canales ofrecen las autoridades escolares para mantener comunicación con los estudiantes?</p> <p><i>Otras preguntas...</i></p>
<p>Dimensión 5</p> <p>Seguridad escolar y sus entornos: contextos internos y externos a los centros escolares que ofrecen a los estudiantes seguridad y confianza para desenvolverse</p>	<p><i>Preguntas clave</i></p> <p>¿Qué acciones, estrategias o programas instrumenta el plantel en colaboración con otras instancias externas para garantizar la seguridad de los estudiantes alrededor del plantel?</p> <p>¿Qué acciones, estrategias o programas instrumenta el plantel en colaboración con otras instancias externas para garantizar la seguridad de los estudiantes en la zona donde se ubica el plantel?</p> <p>¿Cómo se favorece que los estudiantes confíen en el personal de seguridad del plantel?</p> <p><i>Otras preguntas...</i></p>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos expuesto dos procesos complementarios en pro de construir y ofrecer instrumentos desde el enfoque de eficacia escolar que fortalezcan las culturas inclusivas en EMS. Situar los dos instrumentos en la EMS no es menor, ya que este nivel en nuestro país, pese a su obligatoriedad y el aumento en la cobertura, sigue siendo el cuello de botella del sistema educativo si consideramos indicadores como la reprobación, la repetición y el abandono escolar.

Sobre la validación psicométrica de la escala “Culturas inclusivas en EMS”, destaca su alta confiabilidad ($\alpha=.92$) y la integración de cinco factores que, en conjunto, explican casi un 51% de la varianza. Si bien la validación reestructuró la propuesta teórica, los factores resultantes son más amplios y pertinentes para el nivel medio superior. El factor 1 (responsabilidad con el aprendizaje y sentido de pertenencia) se relaciona con las condiciones escolares que favorecen que los estudiantes se involucren con sus estudios y generen sentido de pertenencia, lo cual es vital a la luz de diversos estudios tanto nacionales (SEP, 2012) como internacionales (López, Operti y Vargas, 2017), que han evidenciado que la desafiliación y el abandono escolar son producto, en parte, de las oportunidades que ofrecen los centros escolares para cambiar los entornos donde se desarrollan los jóvenes y se asuma a la educación como una verdadera oportunidad para trazar alternativas de vida.

El factor 2 (ambiente escolar afectivo) evoca la construcción de ambientes escolares que brindan cuidado, protección y reconocimiento a los estudiantes. Este componente en las culturas inclusivas adquiere relevancia si consideramos que los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 18 años (+1) experimentan cambios importantes tanto en términos de maduración como en procesos de autonomía y toma de decisiones que requieren ser alentados y orientados en pro de fomentar mayor seguridad y confianza en sí mismos, más cuando los hogares, e incluso los entornos donde se desarrollan, se encuentran colapsados por la violencia. Aquí, las culturas inclusivas ofrecen nichos de desarrollo y reconocimiento a la diversidad.

El factor 3 (construcción social del conocimiento) integra los intercambios y la colaboración entre pares que contribuye al aprendizaje. En el planteamiento teórico, algunos de los ítems que integran este factor formaban parte de la dimensión B1 (colaboración entre pares y aprendizaje); sin embargo, una nueva lectura a partir de la validación psicométrica nos permitió identificar que esa colaboración alude a la construcción conjunta del conocimiento; por ello, modificamos su nombre. En dicha construcción, la alteridad es vital, ya que, como menciona Muñoz (2009), provoca apertura hacia el otro y, con ello, reconocimiento a la diversidad como parte nodal de la inclusión.

El factor 4 (desarrollo de ciudadanía y participación social) se refiere al fomento del ejercicio de derechos y la participación de los jóvenes en asuntos que benefician a las comunidades internas y externas a los centros escolares. Este factor se omitió en la propuesta teórica; no obstante, la validación psicométrica integró reactivos que ponen al centro las acciones escolares que permiten que los estudiantes discutan, participen e intervengan en asuntos que contribuyen al bien común. Una cultura inclusiva en educación media es el espacio propicio para que los estudiantes tomen decisiones y participen en ambientes democráticos que sean la semilla para asumir

compromisos como ciudadanos, y con ello abonen a la integración de las formas de intervención social de los jóvenes a las culturas escolares (Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

Por último, el factor 5 (seguridad escolar y sus entornos) se refiere al grado de confianza para desenvolverse sin temor a sufrir algún tipo de violencia. Este factor, en el caso de la EMS, es imprescindible si consideramos que, como sociedad, hemos sido testigos de lamentables hechos que viven estudiantes al interior y exterior de los planteles y que, incluso, ha dado lugar a acciones coordinadas con autoridades estatales para crear senderos seguros donde puedan transitar los jóvenes a su llegada y salida de los centros escolares. Una cultura escolar inclusiva en este tipo de condiciones tendrá que velar por la seguridad y el bienestar de cada uno de sus integrantes.

Por su parte, a través de la guía “Promoción de culturas inclusivas en EMS: construcción de proyectos comunes”, esperamos, ante todo, promover el trabajo colaborativo al interior de los planteles, así como la reflexión de asuntos torales propios de cada centro escolar. Desde la colaboración y construcción de comunidad, pretendemos aportar a la generación de culturas inclusivas. Las limitaciones de la escala se concentran en su capacidad para favorecer el trabajo colaborativo dentro de los planteles y su flexibilidad para adaptarse a los múltiples contextos.

Si bien la escala fue validada con una muestra de estudiantes de EMS del subsistema técnico profesional, buscamos que los reactivos aludieran al constructo culturas inclusivas, pero no a la opción educativa; sin embargo, habrá que probar su validez y pertinencia en otros subsistemas del nivel en cuestión. Si bien la guía fue expuesta y enriquecida mediante el diálogo con orientadores y autoridades educativas, queda pendiente su puesta en marcha y los posibles ajustes de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades de los centros escolares. Con ambos instrumentos, nuestra intención es poner en el centro la construcción de condiciones escolares que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, así como el desarrollo pleno y digno de las comunidades educativas.

Finalmente, algunas áreas de intervención que quedan pendientes por explorar como parte de las culturas inclusivas en EMS son: la participación y formación de las familias; la creación de ambientes de colaboración entre el personal administrativo y académico; la vinculación plena y consistente con las comunidades externas a los centros escolares en aras de contribuir al bien común; y el avance en la construcción de ambientes seguros y libres de violencia al exterior e interior de los planteles, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., García, A., Huerta, E., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). Los procesos escolares en veinte escuelas secundarias mexicanas desde la perspectiva de la eficacia escolar: el clima y la cultura escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 253-258. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art34.htm>
- Arellano, G. (2007). Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 52, pp. 74-89. <https://doi.org/10.17227/01203916.7695>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: OEI/FUHEM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2005). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Reino Unido: Center for Studies on Inclusive Education.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 100-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, pp. 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 18, pp. 131-146. Recuperado de http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N18.pdf
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil. ¿Matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y Ciudad*, núm. 18, pp. 7-18. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/165/154>
- Fernández, T. (2004). De las “escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación”. *Estudios Sociológicos*, vol. 22, núm. 2, pp. 377-408. Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/572/572>
- Frandsen, M. (2014). La tarea docente frente al proceso de (des) subjetivación a través de las culturas escolares. *Diálogos Pedagógicos*, vol. 12, núm. 23, pp. 75-84. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/ojs/index.php/dialogos/article/view/1042/pdf>
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, vol. 2, núm. 6, pp. 87-101. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/51>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, pp. 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gutiérrez-Castro, F. A. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 15, pp. 97-116. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.JCEC>

- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro-Ríos, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 13-26. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325/355>
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, vol. 12, núm. 2, pp. 7-17. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/264>
- Hongboontri, C. & Keawkhong, N. (2014). School culture: Teachers' beliefs, behaviors, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 66-88. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.7>
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, vol. 15, pp. 88-100. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_15/15_7H_Desbordesyconflictosentre.PDF
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 287-297. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Directrices para la mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>
- Labajos, S., Gallego, B. y Lago, M. (2012). Factores de la cultura escolar que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado de diversidad cultural. Propuestas para el plan de acogida. *Tabanque Revista pedagógica*, núm. 25, pp. 127-150. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8966/Tabanque-2012-25-FactoresDeLaCulturaEscolarQueFavorecenODificultanL-4196707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, pp. 677-684. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11089/CC-63%20art%2053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Argentina: IPE-Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- López, N., Opertti, R. y Vargas, C. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Francia: Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/adolescentes-y-jovenes-en-realidades-cambiantes>
- Molina, W. y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: la (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista Temas Sociológicos*, núm. 11, pp. 103-123. <https://doi.org/10.29344/07196458.11.205>

- Muñoz, D. (2009). Fronteras de la escuela y mundos de la vida juveniles: diálogos y tensiones entre culturas escolares y culturas juveniles. *El Ágora USB*, vol. 9, núm. 2, pp. 359-372. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/425/668>
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General, sexagésimo noveno periodo de sesiones. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Pérez-Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Pérez, M. y Quijano, R. (2010). La cultura escolar en los centros de secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania*, núm. 38, pp. 57-72. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/298>
- Presidencia de la República (2019). *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*. México: Gobierno de México. Recuperado de <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/09/PRIMER-INFORME-DE-GOBIERNO-2018-2019.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: COPEMES-SEMS-SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Argentina: IPE-Buenos Aires. Recuperado de https://educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/007CulturasJuveniles_y_CulturaEscolar.pdf
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-16. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/183/319>

Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones

Vernacular literacy practice by freshmen: Motivation and demotivation

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ*

Este estudio analiza las prácticas letradas vernáculas de 32 universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de México desde una perspectiva teórica sociocultural, un enfoque metodológico mixto, y el uso particular de narrativas o experiencias biográficas. Los resultados muestran una limitada experiencia de las prácticas vernáculas tanto en cantidad como en los tipos, géneros textuales y modalidades. Las fuentes de motivación identificadas fueron la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los amigos, el interés en ser escritor, las películas y otros medios, así como el aprendizaje y crecimiento personal y cultural; entre las fuentes de desmotivación, están la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los distractores e inconvenientes personales, además de los problemas de comprensión lectora.

In this study, we analyzed the vernacular literacy practice of 32 freshmen students from a public university in southern Mexico using a mixed method approach, with narratives or biographical experiences, and a sociocultural theoretical perspective. The results show a limited vernacular literacy practice in as much as quantity, types, genres, and modalities of texts. Six dimensions of motivation were examined: family and family context, teachers and school context, friends, interest in writing, movies, and other media, learning and personal and cultural growth. As sources of demotivation, we identified: family and family context, teachers and school context, distractors, and personal problems, and reading comprehension problems.

Palabras clave:
prácticas letradas vernáculas, nuevos estudios de literacidad, universitarios, motivación, desmotivación

Keywords:
vernacular literacy practice, new literacies, university students, motivation, demotivation

Recibido: 10 de agosto de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 23 de noviembre de 2020 |

Publicado: 23 de febrero de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1209>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-008

* Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora-investigadora en la Universidad de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Correo electrónico: hernandez147@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, escuchamos quejas de profesores sobre la limitada práctica lectora de los estudiantes de diferentes niveles educativos. En el caso de los adolescentes, se asume, en general, un desinterés por la lectura, lo que es preocupación tanto del sector educativo como del político y social (Aliagas, 2008), de ahí que surjan diversos programas de fomento a la lectura en México.

La escuela ha privilegiado prácticas dominantes de cultura escrita; sin embargo, las prácticas letradas son situadas y contextualizadas; se tienen también las prácticas vernáculas, es decir, “las maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones” (Cassany, 2008, p. 11), las cuales han recibido menor atención e interés por parte de los estudiosos. En México son escasos los estudios rigurosos y sistemáticos sobre la problemática de las prácticas de literacidad no escolarizadas, sobre todo desde un enfoque sociocultural y que atiendan diversos sujetos y actores sociales, como lo señala Hernández (2013) en su estado del arte sobre las literacidades no escolares en México.

La gran mayoría de los estudios sobre prácticas vernáculas de literacidad se han realizado en el centro del país (México), y son escasos en otros estados; los contextos han sido condiciones de extrema adversidad: marginación y pobreza; opresión étnica, de clase o de género; migración indocumentada; escasa o nula escolaridad (Tapia, 2019; Kalman, 2001, 2003a y b, 2004a y b, 2009; Hernández, 2013, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2009, 2010a, 2010b; Vargas, 2002; Juárez, 2012; Rockwell, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2010). El estudio de Juárez (2012) es el único a nuestro alcance que analiza las prácticas de literacidad juveniles con alumnos de licenciatura en Puebla.

De acuerdo con Hernández (2013), casi todos los estudios parten de la idea de “analfabeta” que se tiene sobre los diferentes grupos sociales y culturales subordinados, y sus hallazgos evidencian limitaciones sociopolíticas, económicas, culturales e históricas para apropiarse y ejercer la comunicación oral y escrita. Reportan también una diversidad de prácticas de literacidad cotidiana de estos grupos tanto en medios urbanos como semirurales.

Ya Cassany (2008) señalaba lo poco que sabemos sobre estas formas letradas y el trabajo incipiente que se estaba realizando en España: “Desde una orientación sociocultural, resulta fundamental estudiar todos los ámbitos y contextos letrados de un sujeto, porque solo de este modo podremos alcanzar una visión ecológica y émica de su práctica lectora”. Además, trabajos etnográficos previos sobre lectores débiles o con dificultades han encontrado que estos pueden tener una práctica letrada importante no escolarizada, y sugieren que esta puede motivar a los adolescentes a ejercitar más la literacidad, aunque en contextos escolarizados no tengan un buen desempeño (Aliagas, Cassany & Castellà, 2008; Aliagas, 2009; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Por ello, resulta necesario conocer todas las prácticas letradas de los alumnos/as y comprender su punto de vista y su propia concepción de estas para poder planificar intervenciones educativas significativas y efectivas (Hull, 2001).

Nuestro estudio tiene como propósito conocer las prácticas vernáculas de lectura de universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de

México. Específicamente, analizamos, desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los nuevos estudios de literacidad, la cantidad, los tipos de textos y los géneros textuales que leen los adolescentes, así como sus motivaciones y desmotivaciones para leer en contextos no escolarizados. Con base en narrativas de la experiencia lectora de 32 estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Humanidades, examinamos sus prácticas letradas y las fuentes de motivación y desmotivación de su experiencia lectora vernácula.

Estudiar las prácticas de literacidad no escolarizadas es relevante en el contexto mexicano, donde es necesario replantear el concepto de lectoescritura y sustituirlo por una noción más plural y múltiple como el de literacidades (Hernández, 2013); revisar la relación entre las prácticas escolares y no escolares; y establecer puentes para llevar al éxito a ambas, pues las dos son fuentes de aprendizaje y pueden retroalimentarse y enriquecerse mutuamente. Con un enfoque sociocultural, podremos ampliar nuestra perspectiva del aprendizaje y de la literacidad enfocada en las trayectorias humanas a través de diversas prácticas en diferentes instituciones sociales (Gee, Hull & Lankshear, 1996).

A partir de los resultados de investigaciones sobre las prácticas letradas vernáculas, los educadores y tomadores de decisiones en el sector educativo, político y social pueden diseñar políticas y prácticas pertinentes que satisfagan las necesidades imperantes de los adolescentes y sus motivaciones, y que, por supuesto, coadyuven a desarrollar literacidades múltiples y complejas.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La literacidad, entendida como cualquier práctica comunicativa, ya sea de forma oral o escrita (Resnick & Gordon, 1999), y desde una perspectiva sociocultural, concede un papel central a los medios impresos y a otros sistemas simbólicos en las diferentes prácticas de literacidad, y reconoce que este aprendizaje y uso de símbolos están mediados por y constituidos en sistemas sociales y prácticas culturales (Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984).

En relación con las prácticas de literacidad de los adolescentes, hay dos posturas. Una sugiere que los estudiantes de secundaria y bachillerato deben participar en los discursos disciplinarios e incorporar estos discursos a otros y a identidades que experimentan diariamente en la escuela, de manera que desarrollen o prueben nuevas identidades (Gee, 2001; Luke, 2001; Luke & Elkins, 1998). La otra postura propone que los adolescentes deben desarrollar multiliteracidades (Luke & Elkins, 1998; Luke 2002; New London Group, 1996); es decir, tener la habilidad de leer diferentes tipos de textos que son parte de diversas comunidades discursivas.

La literacidad motivada (McCaslin, 1990) es un constructo que nos permite explorar la motivación de los adolescentes para participar en ciertas actividades, así como analizar cómo los tipos de textos y contextos disponibles influyen en sus habilidades para involucrarse en niveles de dominio de habilidades de literacidades diferentes: básico, suficiente o avanzado. En este sentido, podemos citar los estudios sobre motivación e involucramiento en la lectura de Alexander (2003), Alexander, Kulivowich y Jetton (1994), Alvermann, Young, Green y Wisenbaker (1999), y Guthrie y Wigfield (2000).

Los nuevos estudios de literacidad

A finales del siglo XX, presenciamos, según Gee (1996, p. 39), “el giro social”, es decir, un cambio de perspectiva en los estudios sobre la literacidad: de una influencia de la teoría cognitiva a la atención a los estudios de corte sociocultural. Con esta perspectiva sociocultural, se pasa de una concepción de la literacidad como una habilidad esencial del individuo –universal, estática, descontextualizada, transferible y constante– basada en el procedimiento psicológico de codificación-descodificación lingüística a una concepción de esta como un fenómeno social –inmediato, dinámico, multifacético, situado histórica y socialmente– y una actividad ideológica profunda (Street, 1984; Baynham, 1995; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1998; Aliagas, 2008).

De acuerdo con Baynham (1995), los nuevos estudios buscan articular una teoría sobre la literacidad que integre como parte central la subjetividad de los individuos. Los estudiosos de esta perspectiva abordan la literacidad o literacidades como una práctica social en contextos institucionales y sociales (Scribner & Cole, 1981; Heath 1983; Street, 1984, 2001; Gee, 1996; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; en español, Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003 y 2004a; Carrasco y López, 2013; Poverda, Cano y Palomares-Valera, 2005; Cassany, 2010).

Desde esta perspectiva sociocultural, Gee (2010) señala que la lectura es un proceso mediante el cual los lectores construyen significados y que es mediado por motivos personales y sociales, y por las características de los textos y del lenguaje, es decir, por artefactos culturales y herramientas simbólicas. La lectura es una práctica de literacidad situada y contextualizada por medio de la cual los lectores se apropian de la cultura, los conocimientos y las identidades debido a su participación en diversas comunidades discursivas letradas (literacidades).

Hernández (2013) resume las tesis de Heath (1983), Street (1984) y Gee (1996) en las siguientes líneas:

1) Leer y escribir son actividades que siempre tienen lugar dentro de eventos comunicativos donde lo oral y lo escrito no son entidades separables, sino momentos de un mismo continuo de comunicación e interacción social;

2) Leer y escribir no se conciben como habilidades psicológicas neutras y descontextualizadas, sino como prácticas sociales mediadas por relaciones sociales, institucionales y culturales. Así, las prácticas discursivas letradas (literacidades) se ubican en contextos sociales, culturales e históricos, y no solo en la escuela, por lo que aprender a leer y escribir no es algo que ocurre solo en la escuela, sino que es inseparable del acceso a las prácticas sociales donde la gente lee, escribe y habla acerca de los textos en ciertas formas, sostiene ciertas actitudes y valores, e interactúa alrededor de los textos en ciertas formas. La “competencia comunicativa”, en este sentido, es local, situacional, temporal y discursivamente definida (p. 242).

MÉTODO

Nuestro estudio sigue un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con un diseño de caso cuya unidad de análisis es un grupo de 32 estudiantes del curso Comunicación académica de la licenciatura en Humanidades de una universidad pública del sur de México. Este curso se ofrece a estudiantes de nuevo ingreso con el propósito de que desarrollen competencias lectoras y de expresión oral.

Esta investigación utiliza como estrategia metodológica la narrativa o también llamado relato autobiográfico, el cual fue solicitado por la investigadora, quien durante ese semestre era la docente que impartía el mencionado curso. Al inicio del semestre en 2019, además de un examen de comprensión lectora, la docente les pidió a los estudiantes la redacción de un relato sobre su experiencia lectora. La consigna fue escribir uno de no más de cuatro páginas sobre su experiencia lectora desde niños y niñas hasta ese momento; su acercamiento a la lectura, los tipos y géneros textuales que habían leído, así como las personas y los contextos que los habían motivado o desmotivado en su camino como lectores, además de las experiencias vividas dentro y fuera del contexto escolar. Tanto el examen como el relato fueron insumos muy útiles para la adecuación del programa y el desarrollo del curso.

Bolívar (2002) concibe como narrativa la cualidad organizada de la experiencia entendida y visualizada como un relato, así como las pautas y maneras de dar sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos. La narrativa posibilita el acercamiento a la descripción y reflexión que, en este caso, los estudiantes realizan sobre su propia experiencia, y le otorga un valor a lo vivido en el pasado.

Los 32 estudiantes construyeron sus relatos desde sus vivencias, creencias y particulares percepciones, puesto que la narrativa, como estrategia metodológica, se sustenta sobre la base de que toda acción y experiencia humana es única e irrepetible; por eso, los escritos solicitados por la docente del curso aludieron a vivencias escolares y no escolares respecto a sus experiencias en torno a la lectura, expresadas libremente, pero recurriendo a descripciones anecdóticas o hechos suscitados en el pasado.

Para abordar los relatos autobiográficos, seguimos el procedimiento paradigmático de Bolívar (2002), el cual se basa en el análisis en categorías o tipologías que el investigador constituye de forma inductiva. El objetivo del investigador se concentra en agrupar conceptos, categorías y temáticas a fin de hacer comparaciones e, incluso, encontrar generalizaciones. Una vez leída con cuidado cada narrativa, utilizamos el procedimiento de la colorimetría para marcar cada categoría con colores diferentes, lo que facilitó descubrir datos relevantes en cantidad y en calidad.

La tabla 1 contiene las dimensiones y categorías de análisis que empleamos en este estudio. Identificamos tres dimensiones: textos, motivaciones y desmotivaciones, y cuatro categorías de análisis en la primera; cinco para la segunda dimensión; y cuatro para la tercera.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis

Textos	Motivaciones	Desmotivaciones
Cantidad de textos	La familia	La familia y el contexto familiar
Tipos de textos	Profesores y contexto escolar	Profesores y contexto escolar
Género discursivo	Amigos	Distractores y problemas personales
Modalidad de los textos	Interés en escribir/en ser escritor	Problemas de comprensión lectora
	Aprendizaje y crecimiento personal y cultural	

La primera dimensión (textos) se relaciona con la experiencia descrita en torno al número de textos (aquí los estudiantes hicieron referencia exclusiva a libros), tipos de textos (libros, artículos científicos y de divulgación, periódicos), géneros discursivos (académicos, literarios, periodísticos) y modalidad (impresa, digital, audiovisual). En la dimensión de motivaciones identificamos la familia, profesores y contexto escolar, interés en ser escritor, y aprendizaje y crecimiento personal y cultural, a partir de sus narrativas. Finalmente, como factores desmotivantes indicamos la familia y el contexto familiar, profesores y contexto escolar, distractores y problemas personales, así como problemas de comprensión lectora, los cuales fueron referidos por los mismos estudiantes en sus relatos.

La primera dimensión fue analizada cuantitativamente con el uso de Excel y el software Statistical Package for the Social Sciences, versión 25, para obtener las frecuencias de menciones y porcentajes (número y porcentajes de estudiantes que muestran esa observación), además de las tablas correspondientes. La segunda y tercera se examinaron cualitativamente; la descripción de los resultados se acompaña con fragmentos de las narrativas de los estudiantes que evidencian las categorías de análisis y se discuten con base en los sustentos que aporta el enfoque sociocultural. Para distinguir las narrativas, utilizamos seudónimos a fin de conservar el anonimato de los participantes.

Vale la pena mencionar que los extractos que se integran al texto como evidencia fueron transcritos tal como los estudiantes escribieron sus relatos, incluidos los errores léxicos, sintácticos y de puntuación que tenían. Esto, con el objetivo de que el lector también conozca la producción escrita de estos alumnos y alumnas recién ingresados a la universidad y, en un estudio futuro, se pueda establecer una relación entre sus experiencias lectoras y su producción escrita.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los nuevos estudios de literacidad, en esta sección analizamos, en primer lugar, la dimensión textos, con las categorías de análisis cantidad, tipos de textos, géneros discursivos y modalidad. En seguida, la dimensión motivaciones para leer en contextos no escolarizados a partir de las narrativas de los estudiantes. Incluimos fragmentos de los relatos que evidencian los hallazgos en cada una de las dimensiones de análisis. Posteriormente, examinamos la dimensión desmotivaciones, y cerramos con una discusión general de estos resultados.

Con base en las narrativas de los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Humanidades, estimamos los datos relacionados con la cantidad de textos que han leído fuera del contexto escolar; cabe aclarar que los estudiantes llaman textos a los libros completos que han leído (ver tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de textos

1-3	9 28.1%
4-5	2 6.3%
5 o más	21 65.6%
N= 32	

Como ilustramos en la tabla 2, aproximadamente el 35% de estudiantes de nuevo ingreso han leído menos de cinco libros en su vida; es decir, sus prácticas letradas extraescolares son mínimas. Ahora bien, en cuanto a los tipos de textos, incluimos los mencionados por los mismos estudiantes: libros, cómics, periódicos, revistas de divulgación y artículos científicos. Los más referidos fueron en ese mismo orden. La tabla 3 contiene los resultados en frecuencias y porcentajes de estudiantes que citaron esos tipos de textos.

Tabla 3. Tipos de textos que leen

Frecuencia %	
Libros	14 43.8
Cómics	1 3.1
Periódicos	
1 3.1	
2 tipos	7 21.9
3 tipos	5 15.6
4 tipos	4 12.5
N= 32	

Los libros son los textos más socorridos por los jóvenes durante su vida y, en su gran mayoría, son los libros de texto de la escuela, lo que revela que leen muy poco de manera extraescolar. Los menos leídos son los artículos científicos y los de divulgación. Los cómics (*anime, manga*) ocupan el segundo lugar en la lista de su práctica lectora vernácula. Son muy pocos (cuatro) los que leen cuatro diferentes tipos de textos; la mayoría solo lee libros, o libros y cómics; o libros, cómics y periódicos (noticias); es decir, su rango de tipos de textos es muy reducido.

Entre los géneros más registrados en las narrativas, como observamos en la tabla 4, el literario es el más mencionado por los estudiantes, seguido del periodístico y, al final, el divulgativo. En el caso de “dos y tres o más géneros”, siempre se incluye el académico, el literario, el periodístico y el divulgativo (en ese orden).

Tabla 4. Género discursivo

Frecuencia %	
Académicos	1 3.1
Literarios	13 40.6
2 géneros	8 25.0
3 o más géneros	10 31.3
N= 32	

Es evidente que un 30% aproximadamente sí han tenido experiencias con tres o más géneros, y solo una persona ha estado expuesta de manera exclusiva a textos académicos.

Por último, en cuanto a la modalidad de los textos, en la tabla 5 mostramos el uso generalizado de la impresa; es decir, la mayoría mencionan textos escritos impresos en formato de libros; en realidad, son pocos los que recurren a lecturas digitales.

Tabla 5. Modalidad de los textos

Frecuencia %	
Impresa	10 31.3
Varios	5 15.6
Impresa y sin especificar	14 43.8
Impresa y digital	3 9.4
N= 32	

En resumen, más de un tercio de los estudiantes han leído menos de cinco textos en su vida; la mayoría ha leído libros y estos son del género literario, gran parte son impresos. Las revistas científicas y de divulgación son las menos citadas en las narrativas.

Motivaciones para leer

De acuerdo con las narrativas de los 32 estudiantes, identificamos seis principales fuentes de motivación: familia, profesores y contexto escolar, amigos, interés en ser escritor, películas y otros medios, y aprendizaje y crecimiento personal y cultural. Veamos cada una de ellas.

La familia

De los 32 estudiantes, 24 (75%) mencionaron a la familia como una parte impulsora de su experiencia lectora. En varios casos fue la abuela quien los acercó a la lectura, pues ella era, además, su cuidadora; es decir, debido a que los padres tienen que trabajar, los niños y pubertos pasan tiempo con la abuela, o el abuelo en algunos casos, y estos los encauzan a la práctica lectora vernácula. Algunos nombraron a la madre, específicamente, como lectora cuando ellos eran pequeños y como proveedora de textos. Unos cuantos señalaron a hermanos o tías, pero en el papel de modelos o proveedores. En lo sucesivo, presentamos extractos de los relatos tal como fueron escritos; es decir, no hubo correcciones de ningún tipo:

El primer acercamiento hacia la lectura fue gracias a mi familia quienes solían tener muchos libros que había dejado mi abuelo, los cuales solía ojear sin entender nada y terminaban siendo leídos por mi madre, quien con el tiempo empezó a obsequiarnos a mi hermana y a mí, libros de cuentos en los cuales muchos de nuestros juegos se basaban en las lecturas que mi madre solía narrarnos de aquellos fantásticos libros... (Erika).

... a los 10 años mi hermano mayor, quién cursaba la universidad, me hizo notar que me faltaba mayor habilidad en la lectura, así que decidió dejarme un libro para que reflexionara al respecto, este libro lleva por título "El guardián entre el centeno" de J.D. Salinger [...]. Así que, desde aquel suceso comencé a acudir con mi hermano para pedirle más libros y de esta forma conocí diferentes obras como "La rebelión en la granja", "1984" de George Orwell, "El mundo de Sofía" de Jostein Gaarder, entre otros (Alicia).

... todo esto empezó porque en mi casa se encontraban muchas enciclopedias, diccionarios enormes, libros de poema, cuentos infantiles, libros escolares y novelas de muchos tipos, yo veía que la gente a mi alrededor las leían con mucho entusiasmo (mi tía y mi abuela), a veces me leían... (Sofía).

Profesores y contexto escolar

En su paso por la secundaria y la preparatoria, la familia deja de tener un papel protagónico, y los profesores o el mismo contexto escolar los motivan a desarrollar sus hábitos y gusto por la lectura. De los participantes, 19 (59%) resaltaron el papel de los profesores o el contexto escolar como los impulsores de sus prácticas letradas vernáculas. En muchos casos, son los maestros de la asignatura de español, pero en algunos otros son los de historia, filosofía, teatro o música. En varios casos, no son los profesores mismos, sino las actividades que ellos organizan o la misma escuela, como clubes de lectura, concursos de comprensión lectora, proyectos de fortalecimiento de la lectura, incluso la provisión de libros de interés en las bibliotecas, las que fomentan su práctica lectora:

El profesor llegaba y me prestaba libros de diferentes tipos, biografías de músicos como Mozart, novelas como “Las batallas en el Desierto”, libros de fotografía, revistas, libros de filosofía. Mi maestro le empezó a prestar libros a más alumnos del taller, entre nosotros platicábamos de los libros y sobre lo que nos gustaba y lo que no, nos ayudábamos los unos a los otros a comprender los libros... (Mabel).

... también recuerdo que en mi salón abrimos una biblioteca y teníamos muchos festivales de lectura, donde teníamos 2 semanas para leer un libro de nuestro agrado y presentarlo ante toda la comunidad estudiantil con el fin de que los alumnos de los grados más pequeños sintieran curiosidad o ganas [...] abrieron un taller y diversas actividades que involucraban la lectura cosa que a mí me gustaba mucho y siempre participaba... (Sarah).

Si bien algunos admiten que, en algunas asignaturas, se vieron obligados a leer de manera intensiva y extensiva, esto funcionó como un detonante de su interés en la lectura vernácula. De otra manera no lo habrían hecho, señalan algunos. Además, para varios estudiantes, los profesores no solo son proveedores de lecturas, sino que los impulsan y son, en muchos casos, sus modelos a seguir.

Amigos

Mientras que para 19 estudiantes los principales impulsores en su desarrollo lector fueron los profesores y el contexto escolar, para 11 (34%) fueron los amigos, o ambos al mismo tiempo. Aunque pareciera que en la pubertad y la adolescencia son muy importantes los amigos, estos fueron referenciados en menor medida en relación con el papel de los profesores en sus prácticas letradas vernáculas:

Después el primer libro que tuve en mis manos (que no fuera infantil) fue una novela romántica llamada “Eleanor and Park” de Rainbow Rowell que una amiga me estaba recomendado, al principio me mostré un poco apática porque nunca había “leído” un libro físico como tal, pero un día llegó de la nada con el libro y me lo dio (Melissa).

Para buena suerte encontré algunos amigos con el mismo gusto por la lectura a finales de mi segundo año de secundaria. Ellos me recomendaron que leyera “Percy Jackson”, “Harry Potter”, “Los juegos del hambre”, “La casa de la noche”, entre muchas otras novelas (Alicia).

Actualmente tengo una pila de libros en espera tanto por parte de mis amigos como de mis padres que me recomendaron diferentes libros... (Gonzalo).

Los amigos cumplen más un papel de proveedores o fuentes de recomendaciones de textos. No parece haber una interacción con ellos mayor que un intercambio de libros o de recomendaciones, situación que sí ocurre con los profesores.

Interés en escribir/en ser escritor

Una dimensión identificada, y que parece específica de los estudiantes de la carrera de Humanidades, es el interés y deseo de ser escritor. Aproximadamente, ocho estudiantes (25%) vinculan su práctica lectora a su motivación para escribir:

Desde pequeña tengo el sueño de ser escritora pero sobretodo docente educativa para hacer que los jóvenes y adultos se enamoren de la lectura (Jazmín).

Ella es mi modelo a seguir por lo que deseo poder escribir un libro tan increíble como los que escribe Rowling, poder transmitir tantos sentimientos en un texto y hacer que la gente escape de su rutina con una historia pero sé que aún me falta mucho para crear historias maravillosas (Iris).

... no fue hasta un año más tarde cuando descubrí en la computadora de mi hermana historias escritas por ella misma, que entendí que yo también podía hacerlo y que quizá aquello que llegara a escribir podía interesarle a alguien, o más aun, podía gustarle a alguien (Carlos).

Observamos una interacción entre esta dimensión y la de la familia, pues casi todos los que desean ser escritores han tenido experiencias lectoras desde muy pequeños, han tenido el acompañamiento de familiares, y también acceso a diversos textos y géneros discursivos. Es claro que se requieren ciertas condiciones para poder desarrollar este interés en la escritura, entre ellas el gusto por la lectura y un ambiente favorable que lo promueva.

Películas y otros medios

Otro factor identificado fue que, a partir de haber visto películas o haber usado algunas aplicaciones, en ocho estudiantes (25%) nació el interés en la lectura; es decir, la motivación se da a partir de experiencias con otras fuentes. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

Tiempo despues comence a desarrollar gustos personales a travez de la industria cinematografica, lo cual ha sido mi pasion durante años, me di a la tarea de leer libros los cuales fueron utilizados como base para desarrollar peliculas independientes. Uno de los primeros libros que lei fue "El Diario de Ana Frank" (Miguel).

En esa misma época conocí la literatura juvenil y la ciencia ficción, el cual se convierte en uno de mis géneros favoritos. Esto sucede a causa de la película Maze Runner: Correr o morir, ya que después de enterarme que es basada en una saga me hace querer leer los libros y seguir ese género [...] empecé a seguir booktubers (Alberto Villarreal, Clau, Fa), los cuales hablan de sus lecturas en YouTube y comparten reseñas, libros que saldrán próximamente y asisten a ferias de libros para hablar de ello... (Maribel).

La motivación puede darse por la temática, la confianza en expertos o en alguien con cierta autoridad en el tema. Esto también parece ocurrir con la familia, sobre

todo con hermanos mayores o padres que leen; es decir, los adolescentes desarrollan curiosidad por leer extraescolarmente cuando alguien con más experiencia les recomienda tal o cual texto, o porque les interesa un tema y desean saber más de este. De ahí que la exposición a otras fuentes y con otras personas parezca tener un papel relevante en las prácticas lectoras vernáculas.

Aprendizaje y crecimiento personal y cultural

De manera similar, ocho participantes (25%) encuentran en la lectura una forma de aprender y de crecer personal y culturalmente. Entre sus creencias, está presente la idea de que la gente adquiere nuevos conocimientos, nuevas ideas y formas de vida con la lectura. También, relacionan el prestigio intelectual con una práctica lectora constante:

En un principio veía la lectura como algo mágico, conforme fui creciendo me di cuenta que además de algo mágico, sería lo que nutriría mi mente por cuestión de aprendizaje, la realidad de la vida y el saber de la persona, nada como enriquecer de cultura [...] La lectura da paso a muchas cosas por saber y aprender... (Lucía).

No soy muy fan de la lectura, pero sin embargo se la importancia de leer, ya que eso te da mucho conocimiento de todo en general y sobre todo te ayuda a desarrollar nuevos hábitos... (Daniela).

Pero si hay algo que me alegra mucho, es de haber cursado a través de los estudios en la lectura, es de cultivarme de las diversas ciencias existentes, conocer de este mundo maravilloso, atractivo e interesante, uno que me hace querer seguir aprendiendo más y más de las cosas que nos rodean (Karina).

En estos fragmentos advertimos una motivación externa en algunos estudiantes: su utilidad en el mundo por medio de todo lo aprendido, de los conocimientos acumulados y lo que pueden dejar. Esta motivación reflejada en una actitud positiva hacia la práctica lectora vernácula no se relaciona directamente con quienes narran tener más experiencia o quienes han leído más; es decir, son creencias que comparten tanto los que leen como los que no.

Aquí identificamos seis dimensiones relacionadas con la motivación para leer: la familia; los profesores y el contexto escolar; los amigos; el deseo de ser escritor; las películas y otros medios; y el aprendizaje y crecimiento personal y cultural. En ese mismo orden, los participantes favorecieron, en términos de frecuencia y porcentaje, cada una de las dimensiones. Dos se pueden clasificar como internas (deseo de ser escritor y aprendizaje y crecimiento) y cuatro como externas (el resto). En este sentido, las externas parecen tener un rol más general y prevaleciente que las internas, pues estas fueron referidas por menos estudiantes.

Destacan dos hechos en estas dimensiones: uno es la interacción entre ellas, como es el caso de la interacción observada en el factor familia, el de los profesores y el deseo de ser escritor; y el otro es que se evidencia un dinamismo en las motivaciones; es decir, observamos cambios de motivación para las prácticas letradas vernáculas que parecen depender de la edad, la familia, los amigos, la exposición a otros contextos y personas, entre otras cuestiones.

Desmotivaciones para leer

En realidad, hubo mucho menos referencia a las fuentes de desmotivación que a las de motivación en las narrativas de los participantes. Esto muestra una tendencia a actitudes positivas hacia la experiencia lectora. Para la desmotivación, encontramos cuatro dimensiones: la familia y el contexto familiar; los profesores y el contexto escolar; distractores y problemas personales; y problemas de comprensión lectora. En este mismo orden, se evidenciaron en número de frecuencia y porcentajes las referencias a estos motivos. Resulta interesante que tanto la familia como los profesores (y sus contextos correspondientes) fueron causa de motivación y también de desmotivación, aunque cuantitativamente esta última tuvo menos registros. Veamos cada una de las dimensiones a continuación.

La familia y el contexto familiar

Del mismo modo que la familia fue la dimensión más referida por los estudiantes como factor de motivación, esta y el contexto familiar fueron los más citados en cuanto a la desmotivación, con siete participantes:

... para ser sincera, en casa de mis padres no tienen el hábito de leer libros (Daniela).

Mi casa carecía de libros, no había más que una típica colección de cuentos de Disney los cuales nunca leí debido a que ya había visto las películas y se me hacía algo innecesario [...]. También contaba con enciclopedias y libros escolares los cuales no leí por lo abrumador que lucían. [...] En casa no había muchos libros y fue por eso que terminé leyendo un pequeño libro llamado: "Batallas en los desiertos" el cual disfruté durante un día (Esteban).

... desafortunadamente, al irse mi abuelita a vivir a Mérida no pude mantener ese hábito de lectura ya que mis papás, debido al trabajo, preferían meterme a actividades físicas como lo fue karate y ballet (Lucero).

De manera contraria a la cuestión motivadora en la que la familia es proveedora de libros, de recomendaciones y acompañamiento en el desarrollo lector, cuando no cumple este rol importante, entonces se percibe como una cuestión desmotivadora. Si bien esto puede ser una razón de peso en la infancia, no es suficiente para promover la práctica lectora en el adolescente. En otras palabras, la carencia de libros o textos en casa, de padres que lean o hermanos que recomienden y provean libros pueden ser factores relevantes en los niños, pero no justifica que, con mayor edad, ellos o ellas no se automotiven y busquen estas oportunidades fuera de casa. Así lo revelan tres estudiantes:

Debido a que mi familia no es lectora, no tuve mucho contacto con las letras, pero eso no impidió que me interesara en los textos (Adrián).

... la lectura no es algo común en mi casa, si tu lees un libro solo por gusto, es un poco raro, y más si tú lo compras [...] Mi mamá la gran mayoría del tiempo estaba trabajando, y tuve que aprender solo a hacer mis tareas, bueno la gran mayoría (Fidel).

Aún recuerdo que les comenté a mi familia que me gustaba leer, y qué si llegaba mi cumpleaños podía regalarme libros, yo no pedía nada más que eso, sin embargo, nunca llegaron, por lo que opté por pedir prestados algunos libros, ya que no podía quedarme

mucho tiempo sin leer, pero no había a quien pedírselos, porque mi familia no suele leer mucho [...] Sabía que no iba a tener tanta suerte como para poder encontrar otros libros, por lo que comencé a juntar mi dinero para adquirir otros y otros, en la actualidad no tengo muchos, pero sí he leído unos cuantos... (Natalia).

Es claro que, si no hay condiciones mínimas para acercarse a los textos, será difícil para el niño o la niña tener acceso a ellos, y las experiencias lectoras no ocurrirán a temprana edad. Al no tener los recursos ni la exposición a modelos, o acompañamiento, los niños pueden crecer sin interés en estas prácticas letradas y se requerirá, entonces, otras experiencias fuera de casa que los motiven.

Profesores y contexto escolar

Lamentablemente, así como los profesores y el contexto escolar fueron los segundos en ser referidos como factores motivadores, de la misma manera fueron los segundos como detonadores de la desmotivación, aunque solo cuatro estudiantes aludieron a esta cuestión. Aquí solo algunos extractos de muestra:

Si no recuerdo mal sentía una gran frustración con mis maestros debido a que sentía que no aprendía absolutamente nada, sólo llegaban al aula, se sentaban, agarraban una página al azar de un libro de español y nos dejaban una tarea que se entregaría en un lapso de tres días, no se molestaban en enseñar a los alumnos como hacer correctamente las cosas y al final del día tenía que aprenderlas de manera autodidacta (Jazmín).

Mayor mente en la secundaria no leía mucho porque era más trabajos en equipo y proyectos y no quería leer y me daba flojera no porque no quisiera sino que tenía algunos problemas en la secundaria (Fernando).

Siete estudiantes mencionaron que en la secundaria y la preparatoria les piden muchas tareas y proyectos, lo cual les requiere tiempo y ya no pueden leer textos no escolares. Además, los padres les piden calificaciones y una dedicación a las actividades de la escuela y no aprecian esas prácticas vernáculas:

Durante mis siguientes etapas académicas me distancie un poco de la lectura no por gusto sino porque fue algo necesario para beneficio de mi tiempo en la escuela, pero nunca me aleje por completo porque es algo de lo que disfruto hacer (Suemy).

Con el tiempo fui perdiendo un poco el interés en la lectura debido a que mis notas escolares eran muy bajas provocando una gran preocupación por parte de mis familiares... (Érika).

Distractores y problemas personales

Una tercera dimensión identificada como desmotivadora fue la conformada por distractores y problemas personales. Estos son propios de la adolescencia: videojuegos, deportes, cambios que experimentan y problemas emocionales, tanto personales como familiares:

Mi actividad lectora decayó durante la secundaria y la prepa la verdad fue que me centre demasiado en los videojuegos y deje de lado mi lectura (Gonzalo).

... llegé el día en donde encontré otras cosas como los video juegos, los deportes entre otras cosas que distraen a algunos chavos y claro fue mucho tiempo que deje la lectura (Ernesto).

Hoy no suelo leer como antes ya que mi vida personal, social y escolar no es muy fácil (Diana).

Encontrar un balance entre las diferentes actividades escolares y extraescolares no parece fácil para los adolescentes; por ello, las prácticas letradas vernáculas son desplazadas por otras, como los deportes y los videojuegos. Además, los problemas personales también les resultan un obstáculo para darle un espacio a la lectura no escolar. No obstante, algunos canalizan sus problemas justamente en estas prácticas letradas, pues les funciona como un medio de escape y forma de echar a volar la imaginación. Esto lo refirieron dos estudiantes:

Sin embargo el primer libro que leí fue el principito y me gusto porque de una forma u otra me sentía como parte del personaje porque me ayuda va a escapar de la realidad del mundo donde vivimos y por un instante desaparecían todas mis circunstancias que afectaba mi persona (Jaime).

La lectura para mí es algo importante, ya que, cuando estoy triste, o quizás agobiada, cansada, leo un poco y mi imaginación vuela y así dejo de pensar por unos instantes (Natalia).

Cruzando las dimensiones, observamos que, efectivamente, los estudiantes que tienden a desmotivarse más en la adolescencia con distractores como los deportes y videojuegos son los que, desde niños, no tuvieron mucha exposición a la lectura o no desarrollaron un hábito lector y les resulta fácil la sustitución. La búsqueda de la lectura como un escape de la realidad la refirieron quienes dicen disfrutar de esta práctica. De esta manera, parece ser que las dimensiones de la desmotivación, al igual que en la motivación, interactúan bastante o una es antecedente de la otra.

Problemas de comprensión lectora

Finalmente, identificamos una cuarta dimensión en la desmotivación de estos estudiantes: problemas para comprender los textos. Solo fueron tres los estudiantes que admitieron esta dificultad y una afirmó tener dislexia:

... la causa más grande de esa falta de interés en la lectura y mis bajas notas académicas eran provocadas por ni más ni menos que mi dificultad y poca habilidad en la lectura [...] mi entusiasmo por aprender a hacerlo se vio opacado por mi gran dificultad en el poder leer un texto (Érika).

Al principio no sabía leer, en el sentido de que mis ojos se posaban por cada una de las líneas, en cada una de las palabras que el libro contenía y no lograba entender ni mucho menos imaginar lo que acontecía, del cómo y del cuando sucedían las cosas (Natalia).

A los 11 años curse primero de secundaria en una particular, y me dio una excelente profesora la materia de español, el cambio fue inmediato, fue la primera ocasión que se me presento la palabra dislexia, me oriento en el camino... (Esmeralda).

Este hecho es importante de considerar, ya que tiene implicaciones. Si bien en algún momento inicial esta habilidad de comprensión pobre puede ser desmotivadora, en el largo plazo y con conocimiento de ello, puede cambiar su rol a ser un motivo para

leer. Es interesante observar, por ejemplo, que dos de estas tres estudiantes muestran una experiencia rica y diversa en prácticas letradas vernáculas. Probablemente, el hacerse conscientes de su debilidad lectora funcionó como una forma de automotivación, un reto para superar ese problema. Quizá quienes no refirieron este problema, lo tienen, pero aún no son conscientes de ello y por eso no lo verbalizan.

Atendiendo estos resultados, es evidente que más de un tercio de los estudiantes han leído menos de cinco textos en su vida; la mayoría solo libros y estos son del género literario en su mayoría, así como impresos. Las revistas científicas y de divulgación son las menos referidas en las narrativas.

Hablar de desinterés por la lectura en los adolescentes es una visión simple y reduccionista; el problema es complejo y amplio. A diferencia de los estudios previos sobre cultura escrita en grupos marginales o subordinados (Hernández, 2013), en el nuestro incluimos un grupo diferente: urbano, universitario y de una carrera que favorece la lectura tanto escolar como no escolar; no obstante, los resultados no son totalmente contrarios. En los primeros estudios se han advertido limitaciones sociopolíticas, económicas, culturales e históricas para apropiarse y ejercer la comunicación oral y escrita. Los resultados de este estudio coinciden, en cierta medida, con estos, pues la familia y el entorno familiar desempeñan una función valiosa como proveedores, modelos de lectura y acompañantes del proceso lector (cuestiones culturales y económicas implicadas).

Nuestros hallazgos coinciden en forma parcial con los de Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), cuyo estudio con adolescentes latinos en Estados Unidos revela que los participantes sí leen, sobre todo textos del género literario (novelas), y que necesitan recomendaciones y sugerencias sobre qué leer; también reportan que algunos leen por aprender o informarse o por capital social, como estos autores lo refieren.

Asimismo, los docentes y el contexto escolar se revelaron como factores motivadores o desmotivadores para las prácticas vernáculas. Por una parte, siguiendo la postura teórica que sugiere que los estudiantes de secundaria y bachillerato deben participar en los discursos disciplinarios e incorporar estos a otros y a identidades (Gee, 2001; Luke, 2001; Luke & Elkins, 1998), la escuela en esta muestra limita la experiencia lectora a solo prácticas escolares, pues las exigencias se vuelven tales que los adolescentes ya no tienen tiempo para otras actividades; es decir, hay una presión social por cumplir con los deberes escolares principalmente y estos privilegian cierto tipo de lecturas (cuestión cultural e histórica).

Por otra parte, atendiendo la otra postura, que sugiere que los adolescentes deben desarrollar multiliteracidades (Luke & Elkins, 1998; Luke, 2002; New London Group, 1996), esta se ve rezagada en las clases en la escuela, pero motivada externamente por la familia, algunos docentes o actividades o proyectos escolares (clubes, biblioteca, concursos, entre otros), amigos y una propia automotivación. Estas condiciones están limitadas del mismo modo por cuestiones económicas, sociales y culturales; es decir, una escuela o una casa con un acervo vasto y diverso en géneros, modalidades, tipos textuales, etcétera, puede propiciar interés. La participación en clubes y concursos también puede ser motivante, sobre todo porque se vuelve un espacio de interacción con otros adolescentes. Si se relacionan con amigos con gusto por la lectura o si ellos tienen ya esa automotivación (para cultivarse y conocer, imaginar y olvidarse de sus

problemas, para escribir...), también pueden buscar los espacios y el tiempo para desarrollar las prácticas vernáculas.

Así, observamos cómo la literacidad motivada (McCaslin, 1990) se refleja en nuestros participantes: el contexto escolar y el familiar parecen determinantes en el desarrollo de las prácticas letradas vernáculas y la multiliteracidad, pues influyen en sus habilidades y preferencias; por ejemplo, son muy pocos los que leen textos científicos o de divulgación; prefieren narrativa o poesía antes que los ensayos; parecen tener un dominio básico, ya que su participación es nula o escasa en diversas comunidades discursivas letradas (literacidades).

De manera similar, podemos constatar que la lectura es un proceso en el cual los lectores construyen significados y que es mediado por motivos personales y sociales y por las características de los textos y el lenguaje (Gee, 2010). Respecto a esto último, encontramos que las dificultades en la comprensión lectora pueden desmotivar a los adolescentes para su práctica lectora; además, las características de los textos (sin ilustraciones y muy extensos), las temáticas o un referente previo (películas) influyen en su acercamiento o distanciamiento de las prácticas vernáculas. Los problemas personales y cuestiones emocionales propias de la adolescencia también pueden desmotivar la lectura no escolar, aunque en algunos casos los participantes encuentran en las prácticas vernáculas un refugio y escape de su realidad.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permitió acercarnos a las prácticas vernáculas de lectura de universitarios de nuevo ingreso en una institución pública del sureste de México. Analizamos la cantidad, tipos de textos y géneros textuales que leen los adolescentes y sus motivaciones y desmotivaciones para leer en contextos no escolarizados. Los resultados muestran una limitada experiencia en las prácticas vernáculas, de manera general, a pesar de ser estudiantes de la carrera de Humanidades. Esta carencia se da tanto en cantidad como en los tipos, géneros textuales y modalidades; es decir, la multiliteracidad es muy básica en algunos e inexistente en otros.

Como motivaciones, analizamos seis dimensiones: la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los amigos, el interés en escribir/en ser escritor, las películas y otros medios, y el aprendizaje y crecimiento personal y cultural. Las externas parecen tener una gran influencia en las experiencias lectoras de los participantes y estas llevan al desarrollo de las motivaciones internas. Es evidente que las motivaciones son dinámicas y pueden cambiar según la edad o la interacción con otros factores de motivación.

Como desmotivaciones, identificamos cuatro dimensiones: la familia y el contexto familiar, los profesores y el contexto escolar, los distractores y problemas personales, y los problemas de comprensión lectora. Es claro que las dos primeras (externas) tienen la capacidad de motivar o desmotivar las prácticas vernáculas y que cumplen un papel determinante en ellas. Las dos segundas (internas) son propias de la esfera personal y tienen un impacto en el distanciamiento de la experiencia de literacidad.

De acuerdo con Hull (2001), conocer las prácticas letradas de los alumnos y alumnas y comprender su punto de vista ayuda a planificar intervenciones educativas significativas y efectivas. A partir de los resultados de nuestro estudio, se derivan implicaciones pedagógicas, culturales y sociales que debemos considerar con seriedad. Por una parte, la escuela debe repensar su papel en el desarrollo de las literacidades y buscar formas que alienten a los estudiantes a apropiarse de ellas a través de actividades extracurriculares y también como parte de su currículo; no debe ser una actividad aislada de un profesor, sino una planeada institucionalmente y algo en verdad importante: involucrar a las familias en la medida posible.

Por otra parte, es indispensable incrementar las acciones de fomento a la lectura en los diferentes sectores (educativo, social y cultural) e integrar a toda la población (niños, adolescentes, adultos); organizar talleres para padres de familia sobre la importancia de la lectura y el acompañamiento a sus hijos; e incluir en la escuela o en instancias gubernamentales talleres de planeación y organización del tiempo, pieza clave para el desarrollo de cualquier cultura. Del mismo modo, sugerimos realizar futuros estudios con otras poblaciones y otras metodologías para tener un panorama más completo de la situación en México, comprender mejor el problema y ofrecer soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P. A. (2003). Profiling the adolescent reader. The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. En C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman & D. Schallert (eds.). *53rd Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 47-65). Milwaukee, Estados Unidos: National Reading Conference.
- Alexander, P. A., Kulilowich, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, vol. 64, núm. 2, pp. 201-252. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1170694?readnow=1&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Aliagas Marín, C. (2009). Adolescent's insights on the Academic Reading Practices in high school: A case study with a school clique. *The International Journal of Learning: Annual Review*, vol. 16, núm. 6, pp. 293-308. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46346
- Aliagas Marín, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En A. Moreno Sandoval (coord.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (p. 5). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aliagas, C. Cassany, D. & Castellà, J. (2008). Literacy in the life of a struggling reader. *Academic Exchange Quarterly*, vol. 12, núm. 3, pp. 230-236. Recuperado de https://www.academia.edu/21910081/Literacy_in_the_life_of_a_struggling_reader
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Green, C. & Wisenbaker, J. M. (1999). Adolescents' perceptions and negotiations of literacy practices in after-school read and talk clubs. *American Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 221-264. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250184704_Adolescents%27_Perceptions_and_Negotiations_of_Literacy_Practices_in_After-School_Read_and_Talk_Clubs

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as a social practice. En D. Barton y M. Hamilton. *Local literacies. Reading and writing in one community* (pp. 3-22). Londres: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.) (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Nueva York: Longman.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 40-65. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coords.) (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura, AC/Ediciones SM. Recuperado de http://www.uat.edu.mx/SIyP/Documents/3.%20DI/2-Carrasco%20y%20Bonilla2013_Lenguaje%20y%20Educación_Libro%20completo.pdf
- Cassany, D. (2010). Poesia jove i vernacla. En G. Bordons. *Poesia contemporània, tecnologies i educació. Actes del seminari celebrat a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona* (pp. 73-79). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno Sandoval (coord.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (p. 5). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. En E. Baker (ed.). *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165-1993). Nueva York: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2001). *Reading in "new times"*. Trabajo presentado en National Reading Conference, San Antonio, Texas.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview. doi: 10.4324/9780429496127
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En P. B. Mosenthal, M. L. Kamil, P. D. Pearson & R. Barr (eds.). *Handbook of reading research*, vol. 3 (pp. 403-419). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Zamora, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Consejo Puebla de Lectura, AC/Ediciones SM. Recuperado de http://www.uat.edu.mx/SIyP/Documents/3.%20DI/2-Carrasco%20y%20Bonilla2013_Lenguaje%20y%20Educación_Libro%20completo.pdf
- Hernández Zamora, G. (2010a). Tenemos derecho a guardar silencio: alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización. En J. Vaca (coord.). *Prácticas*

- de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*, vol. 6 (pp. 51-88). Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Recuperado de www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf
- Hernández Zamora, G. (2010b). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Hernández Zamora, G. (2009). Prólogo. En M. Ruiz. *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes* (pp. 1-9). México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- Hernández Zamora, G. (2004). *Identity and literacy development: Life histories of marginal adults in Mexico city* (tesis de doctorado). Berkeley, Estados Unidos: Universidad de California en Berkeley. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/4fbdad4f3d5eadc408722634c360ba5e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hernández Zamora, G. (2003a). "La vida no es color de rosa": las mentiras sobre la lectura. *La Jornada* (suplemento Masiosare), 4 de mayo. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2003/05/04/mas-gregorio.html>
- Hernández Zamora, G. (2003b). Acceso a comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, vol. 6 (invierno), pp. 14-19. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf
- Hernández Zamora, G. (2002). Visiones y prácticas de lectura en México. *Revista Oaxaca Población en el Siglo XXI*, vol. 7, núm. 2, pp. 4-29.
- Hull, G. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 4, pp. 575-611. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3516099?seq=1>
- Juárez Ramírez, A. (2012). *Students' L1 literacy practices as resources for developing FL literacy demands for learning in higher education* (tesis de maestría). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Kalman, J. (2009). Querido San Antonio, hazme el milagrito. Escritura cotidiana y conocimiento de la lengua escrita. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 179-209). México: Comie.
- Kalman, J. (2004a). A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. En A. Ball y S. Freedman (eds.). *Bakhtinian perspectives on language literacy and learning* (pp. 252-278). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290779652_A_Bakhtinian_perspective_on_learning_to_read_and_write_late_in_life
- Kalman, J. (2004b). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Unesco/SEP/Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. (2003b). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2001). Everyday paperwork: Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semiurban community of Mexico city. *Linguistics and Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 367-391.
- Luke, C. (2002). Re-crafting media and ICT literacies. En D. E. Alvermann (ed.). *Adolescents and literacies in a digital world* (pp. 132-146). Nueva York: Peter Lang.

- Luke, A. (2001). Foreword. En E. B. Moje y D. G. O'Brien (eds.). *Constructions of literacy: Studies of teaching and learning in and out of secondary school* (pp. 9-12). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luke, A. & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in "new times". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 42, núm. 1, pp. 4-7.
- McCaslin, M. M. (1990). Motivated literacy. En *Literacy theory and research: Analysis from multiple paradigms. The thirty-ninth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 35-50). Chicago: National Reading Conference.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social features. *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 60-93. Recuperado de http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Poverda, D., Cano, A. y Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 53-66. Recuperado de https://www.academia.edu/296919/La_Escritura_Vern%C3%A1cula_De_Las_Ninas_Y_Los_Ninos_Gitanos
- Resnick, L. & Gordon (1999). Literacy in social history. En B. V. Street, R. L. Venezky & D. A. Wagner (eds.). *Literacy: An international handbook* (pp. 16-21). Boulder, Estados Unidos: Westview.
- Rockwell, E. (2010). L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Langage et Société*, vol. 133, núm. 3, pp. 83-99. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-83.html#>
- Rockwell, E. (2007). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales. En A. Gómez Castillo (dir.) y V. Sierra Blas (ed.). *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (del siglo XVI a nuestros días)* (pp. 259-278). Gijón: Trea.
- Rockwell, E. (2006). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas. En M. Bertely (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 35-68). México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.
- Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En T. McCarty (ed.). *Language, Literacy and Power in Schooling* (pp. 5-27). NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Rockwell, E. (2001). The uses of orality and literacy in rural Mexico: Tales from Xaltipan. En D. Olson & N. Torrance (eds.). *The making of literate societies* (pp. 225-247). Oxford: Blackwell.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*, vol. 5. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Scribner, S. & Michael C. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 155-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155006>

- Vargas, M. A. (2002). Comunicación epistolar entre trabajadores migrantes y sus familias. En A. Castillo (coord.). *La conquista del alfabeto: escritura y clases populares* (pp. 247-266). Gijón: Trea.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado de https://www.academia.edu/13796818/Escritura_y_sociedad_Nuevas_perspectivas_teóricas_y_etnográficas

Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: una investigación de diseño educativo

Critical thinking through a teaching case: An educational design research

MARÍA LUISA MORALES BAUTISTA*
FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO**

El objetivo de este artículo es analizar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico: evaluación y toma de postura en torno al tema de la violencia en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico *e-caso*. La investigación se basó en una metodología de diseño educativo con método mixto y participaron 30 estudiantes de primer semestre de una escuela pública de educación media superior: 20 mujeres y 10 hombres de entre 15 y 16 años. Los resultados muestran que el *e-caso* suscitó la posibilidad de que el estudiantado cuestionara sus ideas respecto a una relación de pareja con tintes de violencia e identificara pros y contras. Esto originó una gama de soluciones para el dilema expuesto en la narrativa del caso que abonan a la transformación de los paradigmas receptivos tradicionales y promueven, así, habilidades críticas en estudiantes.

An educational design investigation was carried out with a group of 30 first semester students from a public high school, 20 women and 10 men between 15 y 16 years old participated. The objective was to analyze the performance of critical thinking skills: evaluation and taking position on the issue of violence in adolescent partner relationships through a case study in electronic e-case format. For this purpose, this research was designed under a mixed method educational design methodology. The results show that the e-case raised the possibility that the students questioned their ideas regarding a relationship with violence tinges, identifying pros and cons, managing to generate a range of solutions for the dilemma exposed in the case narrative. Thus, promoting the transformation of traditional receptive paradigms generating critical skills in students.

Palabras clave:
pensamiento crítico,
investigación de diseño educativo,
caso de enseñanza,
adolescentes

Keywords:
critical thinking,
educational design
research, teaching
case, adolescents

Recibido: 24 de septiembre de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 20 de mayo de 2021 |

Publicado: 28 de mayo de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1215>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-016

* Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctoranda en Psicología por la misma universidad. Integrante del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC GIDDET. Líneas de investigación: pensamiento crítico, violencia en la pareja y diseño de casos de enseñanza. Correo electrónico: marialuisamoralesbautista@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8513-8070>

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 3. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC GIDDET. Líneas de investigación: estrategias de enseñanza-aprendizaje, currículo, diseño de dispositivos pedagógicos basados en la narrativa, trayectorias académicas, inclusión educativa, entre otras. Correo electrónico: diazfrida@prodigy.net.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

INTRODUCCIÓN

La investigación contemporánea sobre el pensamiento crítico en el ámbito educativo se centra, primordialmente, en los juicios emitidos en torno a contenidos disciplinares propios del currículo escolar con un fuerte acento en las habilidades cognitivas del sujeto. Este abordaje ha sido fructífero en cuanto a la comprensión de las habilidades de pensamiento implicadas y a su desarrollo mediado por la escolaridad, pero ha dejado de lado la comprensión y promoción del pensamiento crítico acerca de la implicación del sujeto desde la perspectiva de las creencias e ideología que le es propia, o bien, sus repercusiones para la vida cotidiana, la presión social y cuestiones como el género o posición de clase que ejercen influencia al emitir un juicio crítico (Pacheco y Díaz-Barriga, 2006).

En este sentido, se han encontrado comentarios que cuestionan los estudios sobre el pensamiento crítico que se desvinculan de las intenciones y los propósitos humanos, y no priorizan la contextualización (Carretero, 2012). Por ello, no basta con un adiestramiento de habilidades de pensamiento en aislado, como procesos de cognición en frío (*cold cognition*), que ignoran el papel que tienen el contexto, las creencias y el contenido de los asuntos humanos y sociales que generan controversia como problemas de la vida cotidiana.

Por lo anterior, hemos optado por una investigación de diseño educativo (Plomp, 2007), en la cual se priorice un estudio situado, es decir, considere el contexto y las particularidades de la población elegida para atender el logro de una meta pedagógica, en este caso, analizar algunas habilidades del pensamiento crítico ante una situación problema a través de un caso de enseñanza.

La investigación de diseño educativo ayuda a entender las relaciones entre la teoría y la práctica y, a la par, aporta conocimiento a la o las teorías en que se sustentan. Este tipo de enfoque permite generar diseños flexibles de entornos de aprendizaje, presenciales, virtuales e híbridos, fundamentados en la cognición situada y el constructivismo (Reigeluth y Frick, 2000).

Este enfoque de investigación admite que el estudiantado participe de modo activo en las tareas de diseño educativo de acuerdo con sus intereses y necesidades, al igual que se involucra en el enriquecimiento del o los dispositivos pedagógicos a utilizar. En nuestro estudio optamos por un caso de enseñanza en formato electrónico, ubicada en la enseñanza activa, experiencial y por indagación, que implica actividades, métodos y estrategias que usan los docentes para conseguir una mayor participación (Díaz-Barriga, 2019).

En este artículo exponemos la investigación de diseño educativo con estudiantes de educación media superior con el propósito de analizar algunas habilidades del pensamiento crítico ante una situación problema (la violencia en las relaciones de pareja) por medio de un caso de enseñanza en formato electrónico, considerado un *e-caso*. Así, contribuimos a las directrices de metodologías situadas, críticas y experienciales, pues buscamos que los participantes logren una problematización en contexto del asunto que nos ocupa, con base en una narrativa que refleja situaciones auténticas propias de la vivencia de esta población meta, de ahí que incluyamos una serie de preguntas que permiten evaluar y deliberar al respecto.

Investigación de diseño educativo

La investigación de diseño educativo es un estudio sistemático centrado en el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas cuyo objetivo es avanzar en el conocimiento sobre las características de las intervenciones y los procesos de diseñarlas y desarrollarlas (Plomp, 2007). Por su parte, Rinaudo y Donolo (2010) indican que se trata de una investigación de campo que interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, el logro de una meta pedagógica explícitamente definida.

Estos diseños son centrales en los esfuerzos para mejorar el aprendizaje, crear conocimiento útil y avanzar en la construcción de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza en ambientes complejos (Design-Based Research Collective, 2003). De acuerdo con Plomp (2007), la investigación de diseño educativo considera tres fases: una preliminar, que implica definir las metas pedagógicas del estudio de diseño, elaborar un diagnóstico contextual con la población meta y el diseño instructivo que debe conducir a alcanzar la meta pedagógica; una de desarrollo o implementación, que considera la secuencia interactiva de la implementación del diseño con la población meta que facilita refinarlo y obtener conjeturas de este; y una de evaluación. Finalmente, se procede al análisis retrospectivo de los datos recabados.

La investigación de diseño educativo es un género de investigación en el que el desarrollo iterativo de soluciones a problemas educativos complejos es un eje central. Los investigadores de diseño educativo se centran en resolver problemas significativos del mundo real y, al mismo tiempo, buscan descubrir nuevos conocimientos que puedan informar el trabajo de otras personas que enfrentan problemas similares (Mckenney & Revees, 2013).

Pensamiento crítico

Resulta cardinal que se impulse el pensamiento crítico en el estudiantado, dadas sus implicaciones en su desarrollo integral; le permite un proceso de deconstrucción-reconstrucción de su toma de postura, lo que genera argumentos y contraargumentos que la apoyen o refuten.

Elder y Paul (2001) consideran que el pensamiento crítico no puede restringirse a una habilidad racional del pensamiento que preside la acción, ya que siempre opera un sistema de creencias (puntos de vista, marcos de referencia, visiones del mundo) que la persona ha construido en su contexto en función de sus circunstancias, y ello delimita la diversidad de puntos de vista y roles que asume. No obstante, la persona puede cambiar esos marcos de referencia y descentrarse de posturas egocéntricas cuando delibera sobre otras perspectivas; esto debe ser tomado en cuenta al pretender abordar el pensamiento crítico.

De acuerdo con diversos autores, el pensamiento crítico requiere una problematización, en la que se ven implicadas habilidades como análisis, evaluación, argumentación, entre otras, que otorgan la posibilidad de tomar posturas y emitir juicios, los cuales deben estar argumentados; asimismo, en este proceso se considera un componente contextual y motivacional (Ennis, 1993; Boisvert, 2004; Paul & Elder, 2006; Facione, 2007; Ennis, 2011; Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014).

No debe dejarse de lado la doble función que posee el pensamiento crítico: interna y externa. Se habla de función interna porque consiste en el intento por establecer la reflexión como una categoría legítima de creación de conocimiento y a la par de autocrítica respecto al propio pensamiento. Es externa porque el pensamiento crítico también conduce a una crítica a las condiciones humanas, sociales y políticas contemporáneas, y apoya el posicionamiento de la persona como actor social (Cebotarev, 2003).

Los postulados mencionados condujeron a optar por una perspectiva de análisis del pensamiento crítico en el estudiantado congruente con dichas premisas, ya que reconocemos que este pensamiento implica determinadas habilidades cognitivas de análisis y evaluación, así como la capacidad de argumentar y emitir juicios con base en razones y evidencias. En el abordaje del pensamiento crítico es importante generar reflexión y autocuestionamiento sobre las situaciones problema que sean de interés, originen controversia e impliquen al sujeto para que, además de procesar la información, pueda ejercer la criticidad y tomar postura, además de reconocer los ángulos y controversias existentes.

Caso de enseñanza e-caso

Si bien puede identificarse el surgimiento de la metodología de casos a finales del siglo XIX, a lo largo de varias décadas se ha ido transformando e incorporando en distintas disciplinas. La enseñanza y el aprendizaje mediante casos ha mostrado su potencial en el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis basado en hechos o evidencia, la solución de problemas y la toma de posturas (Naumes & Naumes, 2015).

En esta estrategia se expone al estudiantado a situaciones problema complejos y reales para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis y solución. El caso se muestra en forma de narración o historia que contiene una serie de atributos que evidencian su complejidad y multidimensionalidad (Díaz-Barriga, 2006). A partir de una serie de cuestionamientos y con apoyo de información que documenta más a fondo el caso, el estudiantado puede confrontar su conocimiento y sistema de creencias respecto a los hechos y perspectivas del caso, tomar postura y manifestar la debida empatía o comprensión de los asuntos humanos y sociales involucrados. En función del manejo didáctico dado al caso, se puede profundizar en las cuestiones personales y subjetivas, así como en las sociales, culturales o políticas en que se aborda la situación problema subyacente.

Los casos de enseñanza han incorporado la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que ha posibilitado la creación de ambientes virtuales enriquecidos con información y enlaces, interactividad e inmediatez, recursos multimedia, entre otros, que aportan un mayor realismo y acercamiento divergente. Los casos de enseñanza que han incorporado las TIC son denominados e-casos (Coll y Monereo, 2011; Díaz-Barriga, 2006).

Existen investigaciones con casos que han aportado resultados favorables, pues estos encarnan principios que contribuyen a una valiosa experiencia de aprendizaje y análisis; utilizan varias formas de interacción, incluidas discusiones, trabajo en equipo, presentaciones, diálogo socrático, así como la incorporación de

técnicas de aprendizaje activo (Popil, 2011; Farashah & Tajeddin, 2018; Rhodes, Wilson & Rozell, 2020). En la misma línea, los casos mediados por tecnologías han aportado el uso didáctico de estos en entornos sincrónicos o asincrónicos, y han propiciado ambientes que promueven la interactividad, el uso de recursos digitales y la búsqueda de información y análisis (Brooke, 2006; Watson & Sutton, 2012).

En relación con el pensamiento crítico abordado desde la metodología de casos, se ha demostrado que estos facilitan y promueven el aprendizaje activo, ayudan a la resolución de problemas, además de que fomentan el pensamiento crítico y brindan la posibilidad de indagar sobre las situaciones y los dilemas planteados; asimismo, estimulan el análisis, al demandar del estudiantado proyecciones de su actuar ante circunstancias como las expuestas y prepararse para la toma de decisiones y posturas (Brooke, 2006; Popil, 2011). Por su parte, Vargas, González y Navarrete (2018) han tenido resultados que aportan evidencia de la eficacia de trabajar con casos en una investigación de diseño educativo para el fomento de pensamiento crítico.

Con esta investigación se abona a la transformación de los paradigmas receptivos tradicionales. No es de extrañar que universidades prestigiosas internacionales hayan diseñado portales educativos con casos de enseñanza en formatos electrónicos (Universidad de California en Santa Bárbara, 2002; Universidad de Harvard, 2019; Universidad de Delaware, 2020).

MÉTODO

Objetivo

Analizar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico: evaluación y toma de postura de estudiantes de educación media superior en su contexto escolar en torno al tema de la violencia en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico (*e-caso*).

Tipo de estudio

Se trata de una investigación de diseño educativo centrada en el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas (Plomp, 2007). Es una metodología de campo educativo interesada en mejorar prácticas en diferentes niveles, contextos y disciplinas; la intervención se realiza en un contexto de aprendizaje particular, situado y real (Rinaudo y Donolo, 2010). Este análisis investigativo utiliza un método mixto que combina análisis cuantitativos y cualitativos (Creswell & Plano, 2018). Los métodos mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos (Zulay, 2011). En este sentido, por un lado, se obtienen resultados de la rúbrica diseñada para ese fin, que considera los niveles de desempeño del estudiantado, y se complementa con un análisis cualitativo desde una perspectiva descriptiva interpretativa de las respuestas escritas (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Participantes

En el estudio participaron 30 estudiantes de un grupo de primer semestre de educación media superior de una escuela pública; de estos, 20 eran mujeres y 10, hombres, cuyas edades iban de los 15 a los 16 años, todos provenientes del sureste de la Ciudad de México.

Instrumentos

El *e*-caso, diseñado ex profeso para esta investigación y puesto en línea en una página HTML, se titula “¿Duele más tenerte que dejarte ir?”. Centra su trama en los personajes Zoe y Andrik, dos adolescentes de bachillerato inmersos en una relación de pareja con tintes de violencia que enfrentan un dilema. El *e*-caso permite a los lectores evaluar y tomar postura en torno a lo relatado en la situación concreta para entender su complejidad desde distintas perspectivas y buscar posibles soluciones y conductas de prevención o protección. El *e*-caso se encuentra en la siguiente liga <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

Para la valoración del pensamiento crítico, creamos y validamos un instrumento que evalúa cuatro habilidades: análisis, evaluación, toma de postura y autorreflexión (en este artículo solo reportamos lo concerniente a la evaluación y la toma de postura). El instrumento cuenta con la explicación de cada dimensión y su conceptualización; asimismo, cada dimensión incluye una serie de ítems (18 en total) que fueron valorados en términos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad con una escala tipo Likert que considera cuatro niveles de desempeño. Las preguntas fueron incluidas en las actividades del caso de enseñanza.

Para la evaluación de las respuestas de los estudiantes, creamos y validamos una rúbrica, que considera las mismas habilidades del pensamiento crítico; para la validación, diseñamos un formato que incluye las dimensiones y los indicadores. Esta rúbrica fue valorada en términos de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y discriminación en una escala dicotómica.

Para la validación del instrumento y la rúbrica, trabajamos con diez especialistas en psicología educativa, a quienes les presentamos el caso de enseñanza en el sitio web; les explicamos el objetivo del *e*-caso y les mostramos, en un primer momento, el instrumento y, en otro, la rúbrica para sus respectivas validaciones. Finalmente, realizamos un análisis de validez de contenido por jueceo de expertos con el modelo propuesto por Tristán (2008), que considera como criterio aceptable aquel cuyo CVR sea mayor o igual a 0.58. Hicimos las respectivas modificaciones para proceder con una segunda validación, de la cual obtuvimos resultados favorables.

Aspectos éticos

Mediante el acercamiento a la subdirección del plantel, comenzamos el protocolo para el trabajo en campo, es decir, para la implementación del *e*-caso. Revisamos los horarios disponibles de una de las salas de cómputo a la par de los horarios de los grupos de primer semestre. Considerando la viabilidad de tiempos y espacios, elegimos un grupo y dialogamos con los estudiantes y los padres de familia para

exponerles el propósito de la actividad. Entregamos los formatos para la recolección de firmas tanto del estudiantado como de los padres y madres de familia para obtener el asentimiento y consentimiento informado, respectivamente.

Procedimiento

El trabajo con el *e*-caso se planteó de acuerdo con las tres fases de una investigación de diseño educativo: fase preliminar, fase de desarrollo e implementación y fase de análisis.

Fase preliminar. La elaboración del caso surge en un primer momento como respuesta a la necesidad explícita de generar pensamiento crítico en los estudiantes (Unesco, 2016), considerando los altos índices de violencia en la pareja (ENDIREH, 2016); pusimos especial atención en el análisis del contexto educativo del estudio. Aplicamos una entrevista semiestructurada con el objeto de profundizar en los ámbitos de interés –pues esta se caracteriza por ser flexible, dinámica y no directiva (Díaz *et al.*, 2013)– a cinco estudiantes (tres mujeres y dos hombres de 15 y 16 años de edad); las habilidades de interés fueron: análisis, evaluación y toma de postura sobre una relación violenta, así como sus conocimientos previos y creencias al respecto.

Encontramos que sus conocimientos previos son retomados, principalmente, por experiencias previas de violencia en ellas y ellos mismos o en jóvenes cercanos, sobre todo en sus amistades. Creen que la violencia es ejercida de manera unidireccional de hombres hacia mujeres; en la misma línea, exponen que es complejo determinar qué hacer ante una situación de esta índole, por lo que consideran la necesidad de actividades diversas que permitan analizar la prevención y la acción en la escuela, pues estos temas son conversados entre sus amistades, pero en ninguna clase se analizan a fondo.

Para la construcción del caso, tomamos en cuenta tanto la información obtenida como las prescripciones de diseño instruccional de casos de enseñanza en formato electrónico revisadas en la literatura. Consultamos como referente los modelos de diseño instruccional de la Universidad de California en Santa Bárbara (2002), de los *e*-casos del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET, 2018) y las prescripciones de Wasserman (1994).

Fase de implementación. El trabajo de implementación del *e*-caso se efectuó durante las seis sesiones consideradas, cada una de las cuales tuvo una duración de tres horas, en las que se llevó a la práctica la metodología de casos. Se destacó la lectura crítica de la narrativa y la resolución de las preguntas guía que posibilitaron analizar y evaluar la situación de la relación de pareja planteada. Las sesiones se llevaron a cabo en la sala de cómputo de la escuela.

Fase de análisis. Creamos una base de datos con las respuestas del estudiantado, las cuales fueron valoradas a través de la rúbrica diseñada para ello; también procedimos al análisis cualitativo de las respuestas y, finalmente, a la discusión de los resultados.

RESULTADOS

A través del diseño de las preguntas incorporadas en las actividades del caso de enseñanza, indagamos la evaluación de la situación expuesta para manifestar puntos de vista y posturas asumidas ante el caso. En este escrito presentamos los resultados de la habilidad de evaluación y toma de postura. La evaluación implica comparar una situación real con una ideal; en este sentido, las situaciones reales se destacan ante el ojo crítico de quien evalúa y se puede discernir si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad (Garza y De la Garza, 2010, p. 60).

Con relación a la evaluación, un aspecto importante es la utilización de fuentes de indagación. Al respecto, Kriscautzky y Ferreiro (2014) indican que esta tiene que ver con características que debe poseer la información o el mensaje para ser confiable o creíble.

La evaluación se centró en la identificación de las características de la situación planteada, la utilización de fuentes, los pros y contras de la situación, y el contraste de la situación planteada con la ideal a fin de identificar similitudes y diferencias. Los resultados obtenidos con 30 estudiantes mediante la valoración con la rúbrica se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la habilidad de evaluación del caso de enseñanza

Dimensión	Criterio	Sexo	Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo	No cumple con el criterio
Evaluación	Reconocimiento de elementos de la presencia de violencia mutua en la pareja	Total	3	19	8	0
		Mujeres	2 (10%)	12 (60%)	6 (30%)	0 (0%)
		Hombres	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)	0 (0%)
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación	Total	0	4	20	6
		Mujeres	0 (0%)	4 (20)	13 (65%)	3 (15%)
		Hombres	0 (0%)	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)
	Identificación de los pros de la situación	Total	2	12	10	6
		Mujeres	2 (20%)	9 (40%)	7 (35%)	2 (10%)
		Hombres	0 (0%)	4 (30%)	2 (20%)	4 (40%)
	Identificación de los contras de la situación	Total	6	15	9	0
		Mujeres	3 (15%)	13 (65%)	4 (20%)	0 (0%)
		Hombres	3 (30%)	2 (20%)	5 (50%)	0 (0%)
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando similitudes	Total	2	11	10	7
		Mujeres	2 (10%)	6 (30%)	9 (45%)	3 (15%)
		Hombres	0 (0%)	5 (50%)	1 (10%)	4 (40%)
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando diferencia	Total	13	12	5	0
		Mujeres	9 (45%)	9 (45%)	2 (10%)	0 (0%)
		Hombres	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)

En un primer momento, la pregunta fue ¿consideras que en esta relación hay violencia? Los 30 estudiantes indicaron que sí, pero tres hicieron algunas aclaraciones. La *h* refiere que se trata de un estudiante hombre y la *m*, de una estudiante mujer:

(h) No es como tal violencia física si no que violencia con palabras agresiones y faltas de respeto.

(m) Si, aunque no lo parezca.

(h) Sí hay violencia no a golpes, pero sí hay.

Estas aclaraciones permiten visualizar lo que se ha dicho sobre la violencia psicológica: que no es visible, es “tenue” o “sutil”, y se minimiza respecto a la violencia física, que sí es visible.

En cuanto a los argumentos que sustentan el porqué de la existencia de violencia en la pareja de la historia narrada, encontramos que es en el nivel moderado donde se concentran las respuestas de los estudiantes:

(m) Se hallan en ella varios indicadores de una violencia psicológica, como lo son los chantajes, las groserías cuando se ignoran por mencionar algunas, de ambas partes, muchas veces es difícil detectar este tipo de violencia porque no deja ninguna marca visible como lo dice la especialista que leí pero hay que estar atento a lo que nos pase o pase a los amigos.

(h) Pues porque como tal no hay golpes o algo así, todo es más verbal, ambos se hacen mal y se dicen cosas hirientes incluso se prohíben.

(m) La violencia no solo puede ser por medio físico sino también psicológica pues en ella se abusa lo emocional, verbal y el maltrato psicológico. En este caso hay gritos, manipulaciones y celos de Andrik, pero también de Zoe incluso de sus amigos.

El principal elemento reconocido en este nivel de desempeño es la identificación de la violencia mutua en la narrativa del *e*-caso. En este sentido, es menester subrayar que, históricamente, la violencia ha sido sobre las mujeres; son más que sabidas las cifras nacionales e internacionales al respecto (Organización de las Naciones Unidas-México, 2018); no minimizando este hecho, Segato (2003) retoma las palabras de un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: “Ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres” (p. 132). Así, es necesario no olvidar la historia de nuestra sociedad patriarcal, pero también es fundamental visibilizar las interacciones de una relación de pareja con violencia mutua, cuestión que se plasmó en la narrativa y que el estudiantado pudo reconocer.

Respecto a la utilización de las fuentes de referencia, en el nivel más alto de desempeño se espera que la información de cualquier fuente deba revisarse y cuestionarse, lograr arribar a su interpretación, encontrar intereses dobles en los mensajes si fuera el caso, dilucidar sobre los puntos de vista de los expertos de dichas fuentes, etcétera. Sin embargo, el estudiantado se ubicó en el nivel bajo de desempeño en esta habilidad, puesto que la información de las fuentes de consulta no suele cuestionarse ni corroborarse o cruzarse con otra información ni tampoco preguntar sobre su intención; no hay suficiente interpretación de los mensajes para desarrollar el análisis. Los puntos de vista de los expertos se toman, principalmente, como hechos verídicos, sin cuestionamiento alguno.

La identificación de los pros de la situación se encuentra en el nivel moderado con base en las respuestas de los participantes. Se identifican algunos pros de la situación en cuanto a la apertura al diálogo y la resolución de conflictos:

(m) Al final desean hablar para ver qué está pasando, hay amor de por medio al igual que el dinero y pues se sienten atraídos físicamente el uno al otro.

(m) Que se dicen la verdad, es mejor la verdad que duela que la mentira que oculte y a veces hablan y sobre todo esta última vez para ver qué pasa.

(m) Mi opinión es que en esta relación hay muy pocos pros ya que no es una buena relación, pero uno de los pros sería que si se quieren y quieren pasar más tiempo juntos y van a hablar sobre lo que pasará.

Si bien se identifica la posibilidad del diálogo y la resolución a los conflictos, resaltan las ideas románticas e idealizadas de amor, lo cual podría repercutir en la capacidad para reconocer y denominar la violencia vivida, lo que imposibilita desentrañar ideas arraigadas de ese tipo de amor romántico (Hernández, Castro y Barrios, 2020).

Las respuestas respecto al indicador de identificación de los contras se ubican en el nivel moderado, debido a que los alumnos y alumnas exponen esos contras con argumentos válidos que hacen referencia a la violencia narrada y a sus diversas manifestaciones:

(h) Desconfianza, maltrato, infidelidad, incongruencia y falta de comunicación que los daña a ambos.

(m) El chantaje, uso excesivo de su tiempo, faltas de respeto, ella pierde clases y llora, él se siente enfadado y mal.

(m) Al no saber cómo quererse y al no estar preparados para una relación, se hablan feo, se humillan, se controlan.

Los participantes identifican los principales contras de la relación con argumentos que hacen referencia a la violencia, pero también hablan del “no saber cómo quererse” vinculado nuevamente a las ideas de amor romántico.

En el indicador de contrastación de la situación planteada con la ideal, que identifica similitudes, encontramos que las respuestas se ubican en el nivel moderado. El alumnado reconoce ambas situaciones, la ideal y la real, lo que le permite comparar las dos situaciones y hallar una similitud:

(h) Que los dos dialoguen sobre el tema para que lleguen a un acuerdo, por eso se quedan al final de sus clases y puedan encontrar una solución, yo opino que separarse.

(m) Pues solo veo el amor que se tienen, si a eso se le puede llamar amor, porque qué es el amor, lo que sí es su oportunidad a hablar sobre lo que pasa al final de las clases

(h) No encuentro mucha similitud en los dos tipos de relación, pero alguna de ellas podría ser, que todo ese “cariño o amor” que se tienen lo usaran para mejorar la relación, alguna ayuda psicológica, pero justo hablarlo como bien se dice en el caso.

Por su parte, las respuestas del indicador que aborda el contraste de la situación planteada con la ideal y encuentra diferencias se ubican en el nivel alto; en este se

determina la situación ideal y la situación trazada en el caso, lo que permite comparar ambas y hallar una amplia gama de diferencias. Los estudiantes escriben lo siguiente:

(h) El comportamiento de cada uno de ellos, los valores no se rigen de buena manera, no hay una buena comunicación, hay malos tratos y degradación, en una relación ideal no debería existir eso, si diferencias y discusiones porque son diferentes y no en todo coincidirán, pero por eso existe el diálogo.

(m) Que en la ideal hay paz (por así decirlo ya que no hay maltratos por ninguno de los dos). Y en la del caso tienen muchas diferencias ya que tenían muchos problemas y había discusiones y violencia psicológica que ya vimos que es más que insultar o decir groserías.

(m) Que en una relación ideal existe confianza, amor propio, comprensión, tolerancia etc. y en la relación que tienen Andrik y Zoe es todo lo contrario.

Vislumbramos la variedad de diferencias entre la relación del caso y una que considera la no violencia como forma de interacción. Esto otorga la posibilidad de tener presente la gama de manifestaciones de violencia psicológica, más allá de la únicamente verbal. Otra de las habilidades es la toma de postura asumida ante la situación expuesta en el e-caso; las respuestas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la habilidad de toma de postura argumentada del caso de enseñanza

Dimensión	Criterio	Sexo	Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo	No cumple con el criterio
Toma de postura	Generación de una postura argumentada	Total	1	20	8	1
		Mujeres	0 (0%)	18 (90%)	2 (10%)	0 (0%)
		Hombres	1 (10%)	2 (20%)	6 (60%)	1 (10%)
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación	Total	0	13	14	3
		Mujeres	0 (0%)	9 (45%)	9 (45%)	1 (5%)
		Hombres	0 (0%)	4 (40%)	5 (50%)	2 (20%)
	Identificación de soluciones	Total	2	24	2	2
		Mujeres	2 (10%)	15 (75%)	1 (5%)	2 (10%)
		Hombres	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)
	Generación de conclusiones	Total	1	21	8	0
		Mujeres	1 (5%)	12 (60%)	7 (35%)	0 (0%)
		Hombres	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)

En cuanto al indicador de la toma de postura, las respuestas se concentran en el nivel moderado de la rúbrica, en el que existe una posición específica y se explican argumentos que tienen que ver con la temática. Los estudiantes plantearon lo siguiente:

(m) Estoy en contra de cualquier tipo de violencia en el noviazgo, porque una relación sana o adecuada está establecida o se basa en el respeto, confianza y valoración, y si no hay eso en una relación no es seguro que exista un ambiente sano y agradable para los dos.

(m) Sé que es una relación con violencia psicológica, actualmente llamado “relaciones tóxicas” aunque algunas veces las parejas toman esto a juego y creen que esto no existe y solo es un invento, pero la realidad es que estas relaciones “tóxicas” llegan a hacer bastante daño a los dos y que mejor que estemos enterados y hagamos algo para no producirla.

(m) Es una relación inestable, pues aunque “cumplen”, en cierta forma, con los aspectos de una relación o noviazgo, tienen un gran o enorme problema, no son lo que necesitaban o lo que buscan, cada uno tiene experiencias diferentes y distintas que van cambiando la situación de su relación de peor a catastrófico y se ve con toda la violencia que viven y se hacen los dos y yo estoy a favor de relaciones relax respetándome a mí y a mi pareja.

Advertimos una postura y argumentos en contra de la violencia; los participantes abordan las consecuencias dañinas en ambos miembros de la relación, así como el aumento de la violencia dentro de las relaciones. Cabe indicar que la argumentación tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión que se tiene a partir de un punto de vista mediante explicaciones razonadas que sostienen la postura planteada, lo que constituye un punto para fomentar distintas habilidades de pensamiento crítico, como poseer una claridad de planteamientos, identificar puntos de vista ambiguos, evaluar los argumentos, entre otros.

Si bien se muestra una toma de postura, la utilización de las fuentes se ve deficiente, pues, al igual que en la habilidad de evaluación, se ubica en un nivel bajo, en el cual los puntos de vista de los expertos se toman como válidos, sin cuestionamiento, lo que hace imposible la contraargumentación.

Para el indicador de generación de soluciones, solicitamos que se escribiera un final para la historia; en él se podría ubicar la o las posibles soluciones que el alumado sugiere. Los finales se sitúan en el nivel moderado; en este sentido, el estudiantado propone una solución que indica la comprensión del problema, y que es sensible a los factores contextuales, así como a una de las siguientes dimensiones: ética, lógica o cultural del problema. A continuación, presentamos uno de los finales:

(m) Andrik y Zoé se dieron cuenta que tenían una relación “tóxica” así que decidieron buscar ayuda profesional, ya que querían solucionar sus problemas y dejar de hacer violencia el uno al otro que fue a causa de lo que vivieron en el pasado [...]. Fueron con un profesional y recibieron la ayuda necesaria [...] ellos cambiaron, pero, aunque se tenían el cariño suficiente, no pudieron ya que ambos estaban marcados por sus errores, y decidieron terminar su relación por el bien de ambos [...] pero ese cariño siempre iba a existir, ya que para ambos fue un amor bonito el cual a pesar de los problemas y discusiones tendrá momentos lindos [...]. y así fue el primer amor, su primer amor que les ayudó a saber cómo no es una relación, pues las relaciones violentas no son lo mejor.

En los finales se observa la posibilidad de pedir apoyo, tanto de un o una especialista como de la familia y amigos, y también se elige por terminar la relación; solo dos finales exponen un desenlace trágico como muestra de las consecuencias de una relación de este tipo.

Las conclusiones obtenidas respecto al final escrito y hecho explícito para el caso se ubican en el nivel moderado; se refleja la evaluación informada del alumno o alumna y se argumenta el motivo del final planteado. Como ejemplo, compartimos algunas conclusiones.

(h) Porque en la lectura no hay final y pues ese final que yo puse para mí está bien ya que no haya final y eso permite que nosotros hagamos conciencia de lo que es mejor y ante

todo el diálogo es lo esencial sin necesidad de agredir, por eso decidí que terminaran y buscaran apoyo de psicólogos.

(m) Porque eso es lo que yo pienso que sería lo mejor para ambos, ya que si siguen con su relación, podrán salir peor, por la comodidad de los dos, para que no les haga daño, ambos son jóvenes y no hay problema terminar cualquier vínculo, falta mucho por conocer, es importante cuidar la salud primero de uno y por qué no, también la del novio.

(h) Porque en consideración mía es la única forma de salir de una relación donde hay violencia psicológica, terminar desde la primera vez que te hacen daño porque si no, eso puede terminar, pero muy mal de otra forma, incluso con la vida.

En los anteriores fragmentos se argumenta el porqué de la elección del final; se apunta hacia una mirada de salud emocional respecto a la violencia en la pareja; asimismo, se delimita un problema de índole personal y se deja de lado el componente social de una violencia estructural. Nótese que, en lo general, las respuestas se ubican en el plano de la subjetividad interpersonal de la pareja; no se discute la violencia como insumo desde la cultura o los modelos sociales vinculados al machismo, la educación en el amor romántico, la asimetría de las relaciones hombre-mujer o las cuestiones de poder o dominación.

DISCUSIÓN

En el ámbito de los estudios realizados sobre el pensamiento crítico se ha encontrado que las estrategias que han mostrado mayor efectividad son la oportunidad de diálogo y la exposición de los estudiantes a problemas y ejemplos auténticos y situados (Abrami *et al.*, 2015). Es de mencionar que este tipo de métodos centra la atención en problemáticas situadas, en las cuales las discusiones dirigidas tienen gran impacto; sin duda, una de las técnicas más utilizadas es el cuestionamiento incluido en la estrategia en este escrito: el caso de enseñanza.

Un elemento fundamental del pensamiento crítico es que el sujeto pueda cuestionar y cuestionarse, y considerar en ello la doble función del pensamiento crítico (Cebotarev, 2003). En las líneas del estudiantado pudimos observar que se preguntan qué es el amor, qué es violencia, lo que puede llevar a confrontar sus creencias sobre esta temática, problematizar y deliberar sobre ellas, intereses centrales en un pensador crítico (Paul & Elder, 2006).

Los resultados en cuanto al uso de las fuentes corroboran lo encontrado en otro estudio con alumnos y alumnas de bachillerato (Gasca y Díaz-Barriga, 2018), puesto que menos de la mitad de estos valoraron el rigor, la fiabilidad y la credibilidad de las fuentes de información y los autores que consultan.

El plano de discusión se centra en explicaciones intrasubjetivas y emocionales; no se ahonda en un ámbito societal; con ello se deja el componente contextual, parte de una perspectiva de pensamiento crítico situada (Facione, 2007; Díaz-Barriga, 2019).

De acuerdo con Garza y De la Garza (2010), la evaluación que implica comparar una situación real con una ideal ayuda a discernir si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad; desde esta mirada, los estudiantes pudieron identificar, en mayor medida, las diferencias de la situación del caso y una ideal. Con ello, hicieron posible identificar factores de riesgo del tema abordado.

En la toma de postura hay un posicionamiento por parte de los estudiantes que retoma argumentos vinculados a la temática; no así, contrargumentos. Clavijo (2010) explica que no hay una sola posibilidad de argumentos, sino una amplia gama que permite ir más allá del pensamiento dogmático. Es menester indicar que se ha observado que pocos son los estudiantes que se ubican en un nivel alto de pensamiento crítico, lo que es similar a lo encontrado por Olivares y Heredia (2012).

De igual manera, se aporta a las investigaciones referidas a la violencia en la pareja, pues el abordaje desde el pensamiento crítico se ha planteado como una directriz en esta esfera del conocimiento; la necesidad de una mirada reflexiva y crítica sobre temáticas como la violencia en la pareja ha sido expuesta por investigaciones que subrayan la naturalización de manifestaciones y comportamientos de la cultura, lo cual avala la permanencia y transmisión de patrones comportamentales a la hora de resolver conflictos en las relaciones de pareja (Casique y Ferreira, 2006; Noa, Creagh y Durán, 2014).

Finalmente, como mencionan Brooke (2006) y Popil (2011), los *e*-casos demandan del estudiantado proyecciones de su actuar ante las situaciones narradas, lo que los prepara para la toma de decisiones y sus posturas. En nuestra investigación, estas últimas se han vislumbrado en los finales descritos, los cuales han posibilitado un papel activo de los estudiantes, al indagar sobre las situaciones y los dilemas planteados. Ello es una aportación a las investigaciones que retoman los *e*-casos para el abordaje y la promoción del pensamiento crítico en contextos reales y situados mediante investigaciones de diseño educativo.

CONCLUSIONES

En este artículo mostramos los resultados de implementación de un caso de enseñanza en formato electrónico que aborda el pensamiento crítico centrado en el tema de violencia en la pareja adolescente. Parte de una investigación de diseño educativo, la cual se realizó desde una fase preliminar que permitió explorar a la población meta y el contexto, así como otorgar los cimientos para el diseño tanto del *e*-caso como de los instrumentos de evaluación.

El método de casos facilita trabajar habilidades cognitivas; en este sentido, es menester indicar que no existen respuestas “buenas”, “correctas” o “únicas”, sino procesos reflexivos que comienzan en el aula e impacten en la vida del estudiantado.

Un elemento clave en el uso de casos de enseñanza como recurso pedagógico son las preguntas de análisis, que constituyen el medio fundamental de la profesora o el profesor para mediar el encuentro del alumnado con el material de estudio. Queda evidenciado que un caso de enseñanza debe tener las posibilidades de ser evaluado y, a partir de ello, contar con la posibilidad de generar y asumir una postura.

Una investigación de diseño educativo admite el manejo de una secuencia iterativa de microciclos de diseño y análisis (Van den Akker *et al.*, 2006). En este ciclo hemos advertido que el *e*-caso viabilizó en los estudiantes evaluar la relación planteada de los personajes, cuestionar sus ideas sobre una relación ideal de pareja, identificar pros y contras, y generar una gama de posibilidades para deliberar sobre dinámicas como la de la historia del caso.

La investigación de diseño educativo con un tipo de estudio mixto se aleja del enfoque analítico experimental de relaciones simples causa-efecto y variables aisladas, porque permite estudios en ambientes sociales complejos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de aprendizaje o trabajar con habilidades cognitivas, que se entienden como procesos situados en configuraciones sociohistóricas particulares.

Finalmente, es de subrayar las limitaciones de esta investigación, en términos de generar posibilidades que vayan más allá de perspectivas en el plano personal; por tanto, se prevé que en próximos ciclos se incorporen rutas que conduzcan a análisis que involucren lo societal y contextual; asimismo, se pretende trabajar con la capacidad de cuestionar las fuentes de consulta para facilitar la contraargumentación. Así, la perspectiva iterativa de ciclos en una investigación de diseño educativo permite ir mejorando los diseños de acuerdo con los objetivos, temáticas y población meta.

Agradecimientos

Este trabajo es parte de la investigación de la primera autora bajo la dirección de la segunda en el programa de doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con apoyo financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, becaria 629478, con número de beca 479076. Nuestro agradecimiento al apoyo recibido de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIIT IN301620.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 85, núm. 2, pp. 275-314. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Brooke, S. (2006). Using the case method to teach online classes: Promoting socratic dialogue and critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 18, núm. 2, pp.142-149. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068074>
- Carretero, M. (2012). Cognición y educación. En M. Carretero y J. A. Castorina (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 89-112). Barcelona: Paidós.
- Casique, L. y Ferreira, A. (2006). Violencia contra mujeres: reflexiones teóricas. *Revista Latino-am Enfermagem*, vol. 14, núm. 6, pp. 1-8. Recuperado de <http://rlae.eerp.usp.br/>
- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-28. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/333/199>

- Clavijo, R. (2010). *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa*. Tesis de maestría, Universidad de Cuenca. Repositorio institucional-Universidad de Cuenca.
- Coll, C. y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- Creswell, J. & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. EUA: SAGE.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 1, pp. 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Elder, L. & Paul, R. (2001). Thinking with concepts. *Journal of Developmental Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 42-43. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42775835>
- ENDIREH (2016). Información sociodemográfica de las relaciones de pareja en México. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/articulos/informacion-sociodemografica-de-las-relaciones-de-pareja-en-mexico>
- Ennis, R (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July 1994. Last revised May 2011.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32 (3), 179-186. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Recuperado de <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>
- Farashah, M. & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, vol. 16, pp. 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- Garza, R. y De la Garza, R. (2010). *Pensamiento crítico*. México: CENGAJE Learning.
- Gasca, A. y Díaz-Barriga, F. (2018). Lectura en internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato. En D. Hernández, D. Cassany y R. López (coords.). *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura en la era digital*, vol. 5 (cap. 2, pp. 53-74). Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Editorial Brujas y Social TIC.
- Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) (2018). Sitio web oficial. Recuperado de <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial>
- Hernández, Y., Castro, A. y Barrios, E. (2020). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 55, pp. 1-12. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1095>

- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados para jóvenes estudiantes mexicanos. *Educ.Pesqui*, vol. 40, núm. 4, pp. 913-934. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>
- Mckenney, S. & Revees, T. (2013). Educational design research. En J. Spector *et al.* (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4a.). pp. 131-140. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Milles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3a. ed.). EUA: SAGE Publications.
- Naumes, W. & Naumes, M. (2015). *The art and craft of case writing*. Nueva York: Routledge.
- Noa, L., Creagh, Y. y Durán, Y. (2014). La violencia psicológica en las relaciones de pareja: una problemática actual. *Revista Información Científica*, vol. 88, núm. 6, pp. 1145-1154. Recuperado de <http://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/1100/2507>
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 759-778. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/327/327>
- Organización de las Naciones Unidas-México (2018). *La violencia contra las mujeres no es normal ni tolerable*. Comunicado oficial. Recuperado de <https://www.onu.org.mx/la-violencia-contra-las-mujeres-no-es-normal-ni-tolerable/>
- Pacheco, D. y Díaz-Barriga, F. (2006). Critical thinking in a higher education service-learning program. En K. McKnight Casey, G. Davidson, S. Billig & N. Springer (eds.). *Advancing knowledge in service-learning: Research to transform the field* (pp. 89-110). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The miniature guide to Critical Thinking. Concepts and tools*. The Fundation of Critical Thinking. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/>
- Plomp, T. (2007). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen. *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). China: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Educ Today*, vol. 31, núm. 2, pp. 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Reigeluth, Ch. y Frick, T. (2000). Investigación formativa. Una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Ch. Reigeluth (ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (parte 2, pp. 181-200). Aula XXI Santillana.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista Educativa a Distancia (RED)*, vol. 22, pp. 2-29. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Rhodes, A., Wilson, A. & Rozell, T. (2020). Value of case-based learning within STEM courses: Is it the method or is it the student? *CBE- Life Sciences Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 19-44. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-10-0200>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp.37-48.
- Unesco (2016). Habilidades para un mundo cambiante. Aprendizaje y docencia en la Agenda de Educación 2030 (reporte en línea). Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Care-ESP-AprendizajeyDocencia.pdf>
- Universidad de California en Santa Bárbara (2002). *The case method of teaching. Teaching with case*. Recuperado de <http://www.soc.ucsb.edu/projects/case-method>
- Universidad de Delaware (2020). *Problem based learning clearinghouse*. Recuperado de <https://www.itue.udel.edu/pbl/problems>
- Universidad de Harvard (2019). *Case program*. Recuperado de <https://case.hks.harvard.edu/case-teaching-resources/>
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 3, pp. 16-32. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/519/956>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieven, N. (eds.) (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Vargas, I., González, X. y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el estudio de caso para el desarrollo de pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería Universitaria*, vol. 15, núm. 3, pp. 244-254. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988>
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Watson, S. & Sutton, J. (2012). An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *The International Journal of Management Education*, vol. 36, núm. 6, pp. 802-821. <https://doi.org/10.1177/1052562912445281>
- Zulay, P. (2011). Los diseños de MÉTODO MIXTO en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. 15, núm. 1, pp. 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>