

LITERATURA Y LITERACIDAD

enfoques universitarios

Silvia Quezada Camberos
Mayra Margarito Gaspar
Luz Eugenia Aguilar González
Gilberto Fregoso Peralta
Yadira Munguía
Jeanette Marisol Ruiz González



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

LITERATURA Y LITERACIDAD:
enfoques universitarios

LITERATURA Y LITERACIDAD: enfoques universitarios

SILVIA QUEZADA CAMBEROS
MAYRA MARGARITO GASPAR
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
GILBERTO FREGOSO PERALTA
YADIRA MUNGUÍA
JEANETTE MARISOL RUIZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2017

Este libro es un producto de investigación del Cuerpo Académico Lenguaje, Literatura y Literacidad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (CAC740 UDG) y ha sido dictaminado por pares académicos doble ciego.

Primera edición, 2017

D.R.©2017, Los autores
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

D.R.©2017, Ediciones de la Noche
Madero 687, Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-9490-42-3

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Lectura y escritura verticales: estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	7
<i>Silvia Quezada Camberos y Mayra Margarito Gaspar</i>	
I. Introducción.....	7
II. Categorías de investigación	8
III. Sujetos de estudio, materiales de investigación y análisis	20
IV. Conclusiones.....	31
Diseño de un modelo para la didáctica en lengua y literatura.....	35
<i>Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta</i>	
I. Introducción.....	36
II. Acercamiento contextual.....	37
III. Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) ..	40
IV. Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL	48
V. El MODDL en el curriculum de la Educación Básica y Media Superior.....	49
VI. Conclusiones	54
Investigación especializada e intervención didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el sistema escolarizado	61
<i>Gilberto Fregoso Peralta y Luz Eugenia Aguilar González</i>	
I. Introducción.....	61
II. Desarrollo	63
III. Conclusión	74
Tres ficciones de la burocracia latinoamericana: los laberintos de la vida moderna.....	83
<i>Silvia Quezada Camberos y Jeanette Marisol Ruiz González</i>	
I. Introducción.....	84
II. Materiales y métodos	84
III. Resultados	85
IV. Discusión	90
V. La burocracia como laberinto.....	91
VI. Conclusiones	94

<i>Los enigmas ofrecidos a la casa del placer</i> de Sor Juana con base en la semiótica poética.....	97
<i>Yadira Munguía</i>	
I. Notas teóricas	98
II. Análisis de los Enigmas Ofrecidos a la Casa del Placer.....	101
III. La estructura.....	102
IV. Las isotopías	110
V. Las contraposiciones, eje principal de los enigmas	122

Diseño de un modelo para la didáctica en lengua y literatura¹

Luz Eugenia Aguilar González
Gilberto Fregoso Peralta
Universidad de Guadalajara

Resumen

EL TRABAJO presenta la construcción de principios, dimensiones y categorías para caracterizar la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Esta construcción es producto del análisis y sistematización de datos del *currículum* actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano; de libros de texto y de producciones académicas de estudiantes de estos niveles educativos. Es una primera propuesta para articular el *currículum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

La DLL surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología, con el fin de sentar las bases para la formación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la DLL confluyen los procedimientos para la enseñanza y para la formación de los hablantes, así como sus capacidades de comunicación en distintos contextos sociales. En la escuela se aprende la comunicación académica,

1 Este trabajo fue presentado en el 58th Annual Conference of the Western Social Science Association, en Reno, Nevada, el 15 de abril de 2016, bajo el título: Algunos principios para el análisis, planeación e investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

la cual desarrolla procesos metacognitivos e incrementa las capacidades lingüísticas. Un primer desglose de este proceso sería: (1) El desarrollo de las competencias comunicativas. (2) El incremento reflexivo de la capacidad de comunicación en distintos contextos sociales y (3) El desarrollo de competencias lingüísticas.

De los puntos anteriores se desprende el estudio de la DLL: el desarrollo de procesos cognitivos y el desarrollo de competencias comunicativas. Para lograrlo, se consideran las distintas teorías del aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, así como los saberes y competencias de los profesores en lingüística, literatura y didáctica.

Palabras clave: Discurso, literacidad, aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, didáctica.

I. Introducción

Este capítulo resume algunos principios, dimensiones y categorías que definen un acercamiento a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta conceptualización no surge sólo de una reflexión teórica, sino que es producto del análisis y sistematización de datos sobre el estudio del *currículum* actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano; de la revisión de los libros de texto vigentes en el nivel básico y del estudio de las producciones académicas de estudiantes de dichos niveles educativos. La sistematización que se presenta en este texto es una primera propuesta para articular el *currículum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Esta propuesta es necesaria debido a que las actuales exigencias de capacitación de los docentes de estos niveles, parten de los resultados de las evaluaciones a las que se están sometiendo, para dar cumplimiento a la Ley General de Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013), misma que se deriva de la Reforma Educativa en México, promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013. La educación normalista de este país se centra en el desarrollo de competencias didácticas de los profesores, así como en la enseñanza de las didácticas específicas de algunas disciplinas, sin embargo, la interpretación curricular a partir de la asignatura que imparten, para realizar la planeación correspondiente ya en su prác-

tica educativa, no es un contenido que se aprecie en su mapa curricular. Lograr esta articulación entre contenido, *curriculum* y didáctica, exige de procesos de reflexión analítica, los cuales no son fáciles de alcanzar sin bases. La propuesta que aquí se presenta permite ayudar a la interpretación y reflexión de los contenidos curriculares de lengua y literatura para su planeación y operación en el aula. Asimismo, se encuentra sustentada en las tendencias educativas de la región de América Latina.

II. Acercamiento contextual

La revisión de algunos documentos sobre el tema de la alfabetización y literacidad resumen un panorama similar entre nuestras naciones latinoamericanas. La prueba PISA 2012, presenta que los países: Chile (423 puntos), México (413 puntos), Uruguay (409 puntos), Argentina (338 puntos), Colombia (376 puntos) y Perú (368 puntos) están en los últimos lugares del puntaje de la prueba, con un promedio de 35 años de rezago escolar en relación con los países punteros. En el análisis de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) es de resaltar la medición sobre la resolución de problemas y la necesaria interrelación entre los diferentes contenidos para lograr esta competencia, además de que repercute en el desarrollo cognitivo, de tal manera que, entre la media de los miembros de la OCDE, sólo uno de cada cinco alumnos es capaz de solucionar problemas muy sencillos y solo si se refieren a situaciones familiares: “En seis países asociados, menos de la mitad de los alumnos supera este nivel básico en resolución de problemas. En Corea, Japón, Macao-China y Singapur” (p. 30). Colombia Chile y Brasil se encuentran arriba de la media, Uruguay por debajo. México y Perú no aparecen en esta estimación. Lo relevante de este resultado, a decir de la OCDE, es que el que el alumno obtenga buenas calificaciones no implica que sepa resolver problemas, además, los resultados de esta medición varían, no solo de país a país, sino de un centro escolar a otro. En este sentido, la conclusión apunta que la resolución de problemas va aparejada de una buena enseñanza, lo cual dependerá de las políticas del sistema educativo y de los centros educativos, entre otras variables. La propuesta para centrar el trabajo en la resolución de problemas va hacia “animar a

profesores y alumnos a reflexionar sobre las estrategias con las que dar solución a problemas propios de las asignaturas en el aula” (OCDE, 2014: 33). Por lo anterior, esto va justificando los enfoques educativos centrados en problemas.

Si regresamos hacia la segunda mitad de la década de los 90, podemos observar que los intereses de investigación en el área estaban centrados en la alfabetización, basada principalmente en concepciones teóricas de la lingüística textual y la psicolingüística. Esto fue evolucionando hacia la incorporación del estudio desde la literacidad y la interdisciplinariedad: lingüística, pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y demás. Los focos de estudio también se fueron moviendo de la enseñanza y aprendizaje, hacia la formación de docentes; de los objetivos educativos (medición de logro) hacia el desarrollo de competencias a partir de considerar variables como la importancia de los contextos sociales para la comprensión y producción de textos (aprendizaje situado). En los últimos años, temas como la multiculturalidad, inclusión, formación de ciudadanía, también están presentes en las discusiones. En este tenor, el uso de *Internet* y de las tecnologías incluye el tema de la búsqueda y procesamiento de la información como parte de la literacidad. En general, el objeto de estudio está en la enseñanza y desarrollo de las competencias discursivas basadas en la literacidad para la resolución de problemas desde visiones críticas e inclusivas. En lo que se refiere a los enfoques de enseñanza, tanto la educación básica, como la media superior y superior se convertirían en espacios de investigación. En educación básica, los estudios van más hacia la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas de diferentes géneros textuales y en la media superior y superior, las producciones se enfocan en el lenguaje científico más especializado.

Dos estados de conocimiento, el de Londoño Vásquez (2014) y el de Cartolari y Carlino (2009) permiten dar cuenta de la construcción de la alfabetización y la literacidad como objeto de estudio, lo que se resume en los siguientes párrafos.

Se pueden citar algunas asociaciones, planes, redes, organizaciones que se han conformado para atender el problema citado: la REDLEE: Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior, la cual promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura. El Plan Iberoamericano de alfabeti-

zación y educación básica – PIA 2005-2015 que promueve la alfabetización basada en la lingüística textual, la literacidad y la cultura escrita que son, a su vez, las directrices de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como plan de mejoramiento de la alfabetización. Está el Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las materias (GICEOLEM), en Argentina; la red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas; la Asociación Internacional de Lectura (IRA); el Consejo Puebla de Lectura A. C. Por parte de la OEI, con relación a los Objetivos del Milenio y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la preocupación por la alfabetización se centra en “el compromiso de universalizar la alfabetización y la educación básica en la región antes del 2015 a través de un Plan Iberoamericano” (Jabonero y Rivero, 2011). El objetivo es terminar con el analfabetismo antes del año 2015, tanto para comprender y escribir textos como para abatir el analfabetismo digital y cívico, los cuales garantizarían el ejercicio de la ciudadanía. La UNESCO está operando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés), para medir las competencias de alfabetización en personas con dificultades para leer e interpretar textos; en personas que puedan manejar materiales sencillos, pero con dificultades para avanzar en nuevos aprendizajes; en personas con competencias para trabajar en contextos complejos y avanzados, asimilables a la educación secundaria concluida y en personas con competencias para procesar información superior y adoptar decisiones sobre ella (Jabonero y Rivero, 2011: 24).

Este surgimiento de asociaciones ha impulsado la realización de encuentros, *simposia*, foros, congresos, que se llevan a cabo en diferentes partes de América Latina y el Caribe, en donde se discuten estos temas entre especialistas, profesores y estudiantes. Los problemas principales que se abordan son: concepciones docentes sobre la lectura y escritura; la formación docente desde posturas críticas; aprendizaje de la lectura y escritura basada en problemas; la alfabetización y la literacidad desde perspectivas socioculturales para la participación crítica del sujeto en la sociedad; lecturas múltiples desde las tecnologías y de diferentes tipos de textos y las competencias en varios idiomas y en contextos de marginación o multiculturales. De ello se desprendería, en suma, que las temáticas principales que se están abordando son:

1. La formación de docentes
2. Experiencias y prácticas escolares
3. Discusión teórica sobre conceptos: alfabetización, literacidad y estudios críticos
4. Lecturas múltiples
5. Lectura y escritura desde el multiculturalismo

Esto ha llevado a la construcción de propuestas y políticas de la Unesco, OEI, OCDE, principalmente y como base para las reformas educativas de distintos países, que se enfocan hacia la educación centrada en las competencias, por medio de la literacidad, la cual incluye la interdisciplinariedad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida desde contextos o perspectivas de desigualdad; con grupos desfavorecidos, principalmente mujeres e indígenas; la construcción de espacios democráticos para la alfabetización, así como considerar la escolaridad de los padres para el éxito de la alfabetización.

Desde este panorama es que surge el interés de construir una propuesta integral para contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas y la literacidad académica, desde un enfoque didáctico.

III. Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología con el fin de cubrir la formación para la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La DLL es un espacio donde confluyen los procedimientos de enseñanza y formación de los hablantes y sus capacidades de comunicarse con los demás en distintos contextos sociales. El sujeto, como ser social, ya está inmerso en procesos comunicativos; en la escuela, aprende los propios de los espacios académicos; además aprende a desarrollar procesos metacognitivos que le permitan desenvolverse mejor en su vida diaria. Asimismo, incrementa sus capacidades cognitivas basadas en el lenguaje. Desde estos criterios, un primer desglose de este proceso dentro de la escuela, a

partir del enfoque didáctico sería identificar y estudiar: (1) El desarrollo de las competencias comunicativas de los hablantes (2) El incremento reflexivo de la capacidad de comunicación en distintos contextos sociales y (3) El desarrollo de competencias lingüísticas. De ellos se desprenden las siguientes áreas de estudio de la DLL: el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo del aspecto lingüístico para una comunicación más eficiente. Para abarcar, tanto los procesos cognitivos como los lingüísticos, se deben considerar, por el lado de los estudiantes, las distintas teorías del aprendizaje y desarrollo de la lengua; por el de los profesores, sus saberes lingüísticos, literarios, sobre didáctica y las concepciones (teóricas o empíricas) que tengan sobre el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, para Mendoza Fillola (2006) la DLL ha tenido que ir construyendo sus propios conceptos teóricos y enfoques metodológicos que consideren estos aspectos en convergencia.

Bajo lo anterior, se pueden delinear algunos supuestos teóricos de la DLL:

1. Perspectiva lingüística, se rescatan los procesos comunicativos que permiten caracterizar las competencias comunicativas de los hablantes. Los más relevantes, para el caso, se centran en:

- (a) La unidad discursiva. El discurso abarca las partes y características de los textos y la coherencia del texto. Es una totalidad que tiene ciertas características que la definen como un género textual determinado. Preferimos el concepto “género textual” sobre el de “tipología textual” porque estamos de acuerdo con Parodi (2008) cuando afirma que los géneros de los textos no están dados de antemano, sino que se construyen en la interacción del lector con el texto. El género discursivo existe a partir de la relación entre tres dimensiones: la lingüística, la social y la cognitiva. El género es un constructo cognitivo que existe porque el lector/oyente ya tiene una representación mental del lugar y la finalidad de los textos académicos de su área, del lugar y de la forma como se emplean, además de que cuenta con conocimientos previos vinculados con lo que refiere el texto (contexto y significados para la comprensión de éste) e identifica la situación en donde se va construyendo el conocimiento (proceso educativo e intervención sobre un problema educativo).

La unidad discursiva va más allá de la fórmula: introducción, desarrollo y conclusión, pues se forma a partir de la argumentación, de los ejemplos y de las características propias del texto en cuestión: contiene una postura epistémica (lugar desde donde se construye el discurso) y el aspecto ideológico del texto. Por ejemplo, una nota informativa es diferente a una columna, y no sólo por su forma, sino por el contenido discursivo respectivo. En este sentido, la introducción, el desarrollo y la conclusión son la estructura base, quedan contenidos en la unidad discursiva y ésta pasa a ser su contenedor. Estos mecanismos permiten que el discurso tenga coherencia interna para que el receptor o lector pueda comprenderlo o darle un significado.

- (b) La pragmática, constituida por la intención de quien emite el mensaje y la situación comunicativa, la cual es entendida como el entorno físico (espacio y tiempo) de la emisión del mensaje. Asimismo, se tiene el contexto lingüístico que constriñe el significado de las palabras, por ejemplo, el gato en la cajuela del auto, es más probable que se refiera al gato hidráulico que a un animal (Baylon y Fabre, 1996). Al considerar estos aspectos, los mensajes alcanzan un mayor nivel de conciencia en los emisores, pues puede preverse el impacto que ejercerán en el receptor. Estos elementos van enfocados hacia la interpretación total del texto. Por otra parte, se tienen los registros, los cuales son los niveles del discurso que se quieren manifestar, por ejemplo, el registro académico que marca cierta “forma” de presentar la información que va de acuerdo con la postura dominante en el campo científico. Las variantes que se refieren a las distintas manifestaciones de una lengua, por ejemplo, el español de España y el de México; en el caso del discurso científico, se considera una variante “estándar” (si esta puede existir) para la mejor comprensión del idioma en un mayor espacio geográfico.
- (c) El nivel de la lengua. En él, la unidad de trabajo la constituye el enunciado, entendido como la organización sintáctica real que se encuentra en los discursos y que, con fines analíticos, se separa del discurso²

2 La oración gramatical se diferencia de los enunciados, al ser producciones reales emitidas por alguien en una situación real de habla. Además, forma parte de una unidad discursiva. Los niños corren en el parque, puede ser una oración si sólo se produce como ejemplo para ser analizada en una clase, por ejemplo. Será un enunciado si forma parte de una oración.

(Lyons, 1997). Está constituido por la cohesión, definida como la unidad sintáctica del enunciado; el léxico, que se refiere a las palabras específicas seleccionadas para lograr el impacto del mensaje o para alcanzar el registro lingüístico correspondiente al tipo de texto que se está produciendo y la semántica, resultado de esta organización lingüística.

En general, para realizar el proceso de internalización del uso del lenguaje es necesaria una competencia discursiva, es decir, tener claros la intención, los propósitos, la organización, la argumentación, el contexto (tema común) y la situación comunicativa (el entorno como variantes y registros lingüísticos), lo que será material de diálogo para establecer la relación semántica entre los interlocutores.

En este entorno, la situación de enunciación es básica para la construcción de significado y de sentido. El enunciado se manifiesta desde (1) la postura activa del hablante en relación con el oyente. Es decir, el hablante asume una postura determinada (por ejemplo, como pedagogo, enseña). Además, tiene la capacidad de anticiparse a la respuesta de su interlocutor (si digo A, la respuesta será B). (2) En el enunciado está implícita una estructura que permite al receptor valorar el discurso ajeno, por ejemplo, en lo oral, cierta mirada, fruncir el entrecejo, una sonrisa; en lo textual, la puntuación, las palabras seleccionadas y su acomodo. Además de ciertas marcas semánticas y estructurales del discurso que le van dando pistas al receptor del significado del mismo. Y (3) la tonalidad intencional (Martínez, 2009) está puesta en términos de la intención que tiene el enunciado, su finalidad: informar, convencer o persuadir.

2. Perspectiva pedagógica centrada en quien aprende: el concepto de literacidad incorporado recientemente al campo de la enseñanza de lengua y literatura, permite comprender las prácticas comunicativas como producto social. La literacidad es definida como “lo que hacen las personas cuando leen/escriben [o hablan], entendida como una práctica social y situada” (López-Bonilla y Pérez Fregoso, 2013: 28). La literacidad aquí expuesta, se refiere al aprendizaje de la redacción o la literatura, por citar un caso, por medio de la práctica de diferentes lenguajes: el audiovisual, el visual, el oral, el escrito. La multiplicidad de textos que pueden confluir en

la enseñanza de la redacción de un texto, permite el abordaje de distintas disciplinas, así el estudiante puede, por descubrimiento, ir encontrando la polifonía en los textos, los discursos de poder, las diferentes formas de expresión y la mejora de sus propias habilidades de comunicación.

La perspectiva pedagógica para abordar la literacidad, se articula con el enfoque del aprendizaje situado que considera el aula como un espacio social de conocimiento, en donde los estudiantes se enfrentan a situaciones auténticas (Sagástegui, 2004). Ambos conceptos, literacidad y aprendizaje situado, epistemológicamente colocan al aprendizaje como una práctica social. El desarrollo de la literacidad en sistemas escolarizados, basado en el aprendizaje situado combina teoría y vivencias; interiorización y exteriorización de los conceptos, pero ello no se logrará si los estudiantes se exponen a textos que no comprenden, que no les pertenecen. El punto nodal es resolver problemas reales del contexto inmediato de los alumnos.³

El aprendizaje y el desarrollo de la lengua en sus distintas manifestaciones debe partir de los contextos de los sujetos, de sus necesidades o bien, de sus interacciones necesarias. El aprendizaje situado como resultado de la participación en actividades colectivas (Niemeyer, 2006) que permite la acción, la intervención reflexiva en contexto. Además, se deben tomar en cuenta las situaciones que rodean al alumno para que se conviertan en problemas a solucionar. Esta situación implica desarrollar la observación, la crítica, la organización y la problematización para ser más sensibles hacia los problemas sociales y su entorno.

3. Perspectiva psicológica basada en el constructivismo. La interacción de los sujetos con la realidad genera los conocimientos. Esta interacción marca los momentos necesarios para pasar de las vivencias concretas a la abstracción en conceptualizaciones o explicaciones de la realidad. El problema con la escuela es que suele partir de lo abstracto a lo concreto, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje (Bernstein, 1999). La problematización a partir de situaciones reales a través de la teoría como

3 Debe aclararse que el simular situaciones no es lo mismo que resolver problemas. El diseñar situaciones hipotéticas puede ser una forma de acercamiento al problema, pero el aprendizaje situado lo entendemos más como la resolución de problemas reales que se le puedan presentar al alumno en la vida diaria. La labor del profesor sería acercarlo a esas situaciones diarias, traerlas al aula y usarlas como material para trabajar los contenidos. Posteriormente, el alumno pasaría esta resolución a su entorno inmediato.

instrumento para la solución e interpretación de la realidad, equilibra la dialéctica entre lo abstracto y lo concreto y viceversa, justo como podría darse en la realidad, con la diferencia que, gracias a los conocimientos escolares, habría una reflexión sobre los procesos comunicativos, potencializándolos.

Estas interacciones van construyendo en los sujetos esquemas (Martínez, 2009) para regularse en los distintos contextos socio-culturales; por ejemplo, las relaciones entre pares, del alumno con el maestro o del alumno con el conocimiento; asimismo tenemos los esquemas para facilitar el uso del lenguaje, los cuales se aprenden en el contacto cara a cara con otros y por la participación de los sujetos en distintas situaciones sociales y culturales, por citar algunos ejemplos. Finalmente están los esquemas para desarrollar procesos cognitivos, los cuales solo se alcanzan mediante la aplicación intencionada de ejercicios para realizar procesos de comparación, jerarquización, distribución, enumeración y otros, fundamentales para la formación de estructuras cognitivas.⁴

Asimismo, la problematización a partir de situaciones reales implica la necesidad de que el sujeto traiga al aula sus experiencias y conocimientos previos. La imbricación entre estas situaciones previas y las nuevas, pueden ir conformando la construcción de los conocimientos en el espacio escolar.

Por lo tanto, se percibe una necesidad de “pensar el lenguaje desde una dimensión discursiva que permita explicar la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como el mundo natural, social y cultural es semantizado en y a través del discurso en el proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados” (Martínez, 2009: 5).

4. Perspectiva literaria centrada en el goce estético. La finalidad de la literatura es lograr un placer, tiene una función poética, a partir de la comprensión del artificio de construcción del lenguaje poético: la apertura del significado, las figuras literarias, los guiños hacia los símbolos culturales, la complicidad del lector con el texto. El texto literario es un artificio del lenguaje, es el embellecimiento de sí mismo. La cercanía del lector con el texto y no su desmembramiento es lo que va desarrollando un placer (Bar-

4 Considerados como los conocimientos y su organización.

thes, 1982; Eco, 1992). Existe una complicidad –creada por este artificio– entre la obra y el lector. Hacer de la literatura un contenido para enseñar gramática es quitarle su esencia, que se basa en el placer. En extensión, podemos incluir otras manifestaciones artísticas. Bajo los planteamientos anteriores, se presenta el problema de enseñar a desarrollar el placer estético de los textos. Si se consideran como principios: que parta de la necesidad de los sujetos, de sus conocimientos previos y del acercamiento que se logre a las manifestaciones artísticas, entonces, el centro de este proceso se basaría en las intertextualidades y redes de significado. La construcción de sentido se sustenta en las redes de significado que tejemos a lo largo de nuestra vida. La intertextualidad es la vinculación de distintos textos para constituir nuevos significados lo que ayuda a formar mapas cognitivos (Martín-Barbero y Rey, 1999). Durante la recepción se relacionan intertextos y sentidos, tornándose en un mapa intertextual que opera mediante las competencias comunicativas de cada sujeto, así como por el tipo de mediaciones que lo cruzan. La representación necesaria para interpretar el mapa está presente en el proceso de recepción, encuadrándolo.

De acuerdo con Clay, la interpretación de un texto es una acción sociocultural la cual se incrusta y es inseparable de la multiplicidad de contextos en los cuales vivimos. Por lo tanto, aprender es una experiencia social que se filtra a través de las sin iguales percepciones, pensamientos y sentimientos de cada individuo (Kasper y Singer, 1997: 3). Entonces, como ejemplo, el profesor puede trabajar con fábulas cuya temática puede estar representada también en pinturas, en música, en películas. Una vez que se encuentra el mapa intertextual, el profesor puede cruzar estos mapas con los saberes que ya trae el alumno, para finalizar el proceso con la producción de textos con base en lo aprendido.

Los aspectos anteriormente explicados relativos a la lingüística textual, a la pedagogía, a la psicología y a la literatura se entrelazan y así forman un todo en donde la lengua es considerada como el vehículo que lleva a cabo los procesos comunicativos y desde el cual se construye pensamiento en contexto. Esto repercute en el enfoque para su enseñanza: la enseñanza se centra en el aprendizaje del alumno, quien, a través de sus conocimientos previos, sus interacciones y su inmersión en la resolución de problemas concretos, desarrolla distintas competencias comunicativas. Por ello, el

acercamiento pedagógico se centra en el aprendizaje situado y en el basado en problemas.

Para el diseño curricular, la planeación y la didáctica, para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas estos elementos se pueden agrupar en dos dimensiones analíticas, a saber: (a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción además de (b) El desarrollo de la lengua.

a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción. La unidad de trabajo es el discurso. El discurso es la concreción de una expresión comunicativa, con unidad, independencia y enmarcada en una situación comunicativa específica. Desde esta definición, los estudiantes que producen discursos tienen experiencias, subjetividades y competencias que se articulan en sus producciones comunicativas, mismas que dentro de la escuela son el objeto de aprendizaje. El enfoque centrado en la literacidad rebasa la conceptualización de la dimensión lingüística o la cognitiva y considera los procesos de comunicación como prácticas situadas, materiales, ideológicos e históricos. La producción discursiva desde la literacidad tiene la posibilidad de generar cambios en la persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011) pues se establece una relación entre la voz del emisor del discurso y la identidad, por ello el emisor decide lo que incluye y lo que no en el mensaje. El uso del lenguaje le permite a los alumnos construir una imagen del yo frente a los otros; a considerar el registro apropiado a la situación y a dirigir el mensaje a los interlocutores (Juanic en Castelló, Corcelles y Iñesta, 2011).

b) Desarrollo de la lengua. Para el desarrollo de la lengua es necesario propiciar las interacciones sociales en contextos específicos; ello a su vez, contribuye en la producción y comprensión de mensajes situados en contextos para resolver problemas reales. Para enseñar lengua hay que usar los elementos lingüísticos que el niño ya domina y ampliarlos: “El niño aprende lo que puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en situaciones organizadas por el adulto” (Bruner, 2007:184). Esta organización está a cargo del profesor, quien, además, debe permitirle al alumno participar activamente en ese mundo, como afirma Bruner (2007), de forma natural. Esa participación natural va enfocada hacia la solución de problemas o hacia los retos reales del entorno de los sujetos.

IV. Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL

La lengua en uso se refiere a situaciones reales, del contexto inmediato de la persona, por lo que el estudiante construirá un discurso a partir de la necesidad de solucionar un problema. Aquí se incorporan aspectos como la investigación, campos de aplicación y la enseñanza orientada a problemas, lo que implica el engranaje de las dimensiones. Las dimensiones antes expresadas corresponden a la disciplina o área de conocimiento en donde se ubican los conceptos. Las unidades de trabajo permiten el desenvolvimiento operativo de los conceptos. Estos son los que marcan la pauta para ir construyendo la planeación didáctica, la evaluación del desarrollo de las competencias, los contenidos a trabajar. Los indicadores se refieren a los límites de las operaciones que realizarán los profesores y alumnos durante el proceso educativo. Son el vínculo entre las conceptualizaciones y los contenidos que se presentan en los programas de estudio del área de lengua en Educación Básica y Media Superior.

Las unidades de trabajo se desglosan en puntos que se pueden ir retomando, ya sea para la planeación de los contenidos como para la evaluación o capacitación de los profesores. Los indicadores especifican los puntos operativos a considerar para cumplir con las características de las unidades. El hacer conscientes estos puntos, desde una perspectiva metacognitiva, propicia la reflexión y la producción de los textos.

La elección de los tipos de textos depende de los temas que marca el programa, pero también de los temas e intereses de los alumnos en el momento de producción. De esta manera comienza la reflexión sobre el texto que se trabajará: cuento, nota, reseña, resumen, artículo. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, van desglosando los diferentes momentos para la escritura del texto, desde la investigación pasando por los esquemas de trabajo hasta la redacción de un borrador, con diferentes lenguajes: películas, pinturas, lecturas, diálogo. La multimodalidad que se refiere a la diversidad de medios empleados en el proceso educativo, fortalece el desarrollo del tema por lo que se logra una hibridación de medios y textos: cibernéticos, lingüísticos audiovisuales; tecnologías, libros, películas (Martos Nuñez y Vivas Moreno, 2010). Por ejemplo, se puede escribir la reseña de un programa de televisión e incluir una serie de páginas web

que se refieren a la película. Una vez que hay una producción textual, se corrige el borrador hasta que se adecua en lo que llamamos las unidades de trabajo y se cubren los aspectos de los indicadores para la evaluación del desarrollo de la competencia (ver Cuadro).

Por parte de los profesores, la planeación seguiría el mismo procedimiento, pero enfocado más al aspecto teórico-disciplinar: que los profesores dominen y hagan consciente el proceso de producción de textos, desde la interdisciplinariedad, para poder aterrizarlo en la planeación y la didáctica, todo mediado por los criterios y contenidos temáticos del propio plan de estudios: perfil de egreso, competencias, saberes y habilidades.

Esta articulación entre saberes, procesos mentales, de producción discursiva y operación curricular constituye el Modelo Operativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura el cual se ilustra en el Cuadro 1 (ver).

V. El MODDL en el *currículum* de la Educación Básica y Media Superior

Los perfiles de egreso de Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) han logrado incorporar los procesos, competencias y dimensiones que se explicaron anteriormente. En el perfil de egreso de la EB, en lo correspondiente al área de lengua específica: “Utiliza el lenguaje materno oral y escrito para comunicarse e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Argumenta, razona y analiza situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones” Secretaría de Educación Pública, 2011:32). El perfil de egreso de la EMS se basa en el logro del desarrollo de las competencias genéricas; específicamente, la relativa a la lengua se enuncia como: se expresa, se comunica y abarca el escuchar, interpretar y emitir mensajes mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados (Secretaría de Educación Pública 2008:14).

En suma, el desarrollo de la competencia comunicativa en los dos niveles educativos obligatorios, se centra en el uso de la lengua y su estudio formal como base para el acceso y la construcción de conocimientos complejos. Además de que exige la interacción “textual” en diferentes contextos y el reconocimiento de algunas características de los textos literarios.

Cuadro 1
Modelo Operativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (MODLL)

<i>Dimensiones</i>	<i>Unidades de trabajo</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Campo de aplicación</i>
Lingüística textual	Unidad discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Producto textual (texto escrito) • Tipo de organización textual (cuento, nota, reseña) 	Reflexión sobre el sistema discursivo y producción de textos
	<ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión • Léxico pertinente • Sintaxis 	
Pedagogía	Enunciado	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de registros lingüísticos (correspondientes al producto textual) • Uso de variantes lingüísticas (correspondientes al producto textual) 	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmática • Intención • Situación • Contexto • Interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes múltiples 	
Psicología	Literacidad	Lenguajes múltiples	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas en contexto 	
Literatura	Esquemas	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones: entre pares; alumno-profesor; alumno-contenidos • Lenguajes diversos (multimodalidad) • Organizaciones gráficas 	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción • Usos del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de significado • Figuras literarias • Símbolos • Intertextualidad • Redes de significado 	
	Goce estético	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de significado • Figuras literarias • Símbolos • Intertextualidad • Redes de significado 	

Las prácticas sociales de la lengua son el eje teórico central en los programas educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) las define como “modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” (Secretaría de Educación Pública, 2006:12). Este enfoque pretende que los niños sean más conscientes de los fines sociales de la comunicación, por ejemplo, para la participación ciudadana. Además, deja clara la necesidad de identificar los roles de los hablantes; las variantes y registros lingüísticos y los valores morales que entraña el uso de la lengua. El Campo formativo:⁵ Lenguaje y comunicación, desde preescolar hasta secundaria⁶ apunta en este enfoque sociocultural hacia el desarrollo de competencias comunicativas, el bagaje previo de los alumnos y en especial, la lectura, como base para la búsqueda, manejo, reflexión y uso de la información (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Desde las prácticas sociales del lenguaje, el profesor debería preguntarse, por ejemplo, cómo se produce el significado en una relación dialógica para el desarrollo de la competencia discursiva, cómo se rescatan los esquemas culturales que los niños ya traen a la escuela y que van marcando la interacción y el uso del lenguaje en contextos específicos, y cómo moverse en los diferentes espacios para el intercambio de enunciados, con un alto nivel de competencia. El resultado de esta reflexión define la manera en que realizará su planeación didáctica y su evaluación, es lo que

5 Es la denominación que le otorga la SEP la línea curricular de cada área disciplinar en el mapa curricular de la Educación Básica.

6 La educación básica en México se compone de dos fases, la primera, formada por la educación básica que dura 10 años obligatorios y la educación media superior, formada por tres años. Se divide de la siguiente forma: Preescolar, tres años, el último, es obligatorio (a los 5 años) para todos los niños. Ingresan aproximadamente a los 3 y egresan a los 6. La primaria, de seis años. Los niños ingresan a los 6 y egresan a los 12. Y la Secundaria, donde los adolescentes cursan tres años. Entran a los 12 y egresan aproximadamente a los 15 años. El siguiente nivel obligatorio, según Decreto Oficial de la Federación (09 de febrero de 2012) es la Educación Media Superior, que consta de 3 años. A pesar de ser obligatorio, este último nivel presenta tres problemas principales: (1) las escuelas no son suficientes para todos los egresados de secundaria; en la Ciudad de México, ingresa el 83.8% de un total de 317,193 (Comipems, 29 de julio de 2015); (2) la deserción escolar, que, según un estudio de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el ciclo 2012-2013, fue del 14.5%, de 3.3 millones de estudiantes que cursaban el nivel (Arturo Sánchez Jiménez. El bachillerato, nivel escolar con las mayores tasas de deserción. 07 de mayo de 2015. *La Jornada*) y (3) No alcanzan el puntaje mínimo que se pide en los exámenes. Solo en la Ciudad de México, 48,353 no alcanzaron el puntaje (*Excelsior*, 28 de enero de 2016).

se llama en nuestro país, la planeación argumentada. Para la planeación didáctica se pueden proponer dos objetivos básicos: centrar el estudio en unidades discursivas y en los aspectos pragmáticos de la comunicación.

En los próximos años, por medio de las escuelas de tiempo completo en EB, se pretende cumplir un total de 1,140 horas (durante nueve años) de trabajo en el área de Comunicación. Estas horas se diferencian en carga horaria dependiendo de los grados escolares. El objetivo final es trabajar para lograr el perfil único de egreso. De ahí la lógica en el desglose de los contenidos a lo largo del *currículum*. En general, para este análisis la organización curricular se puede agrupar en tres áreas: (1) Lenguaje, (2) Literatura y (3) Comunicación. Los contenidos se enfocan en la comprensión y producción de textos tradicionales: resumen, ensayo, cuento; documentos administrativos y legales; informes académicos y el ejercicio del debate. Las actividades están focalizadas en la producción y comprensión, pero se propicia poco la reflexión sobre la tonalidad intencional, por ejemplo, o en las situaciones en donde se usaría este tipo de textos. Se omite la producción y el análisis de textos mediáticos y de la *Internet*, ámbitos de desempeño fundamentales para el individuo del siglo XXI. Tampoco se presentan actividades para desarrollar, reflexivamente, la parte pragmática del discurso: asumir una postura (opinión, comentario fundamentado o crítica) ante el discurso o adelantar una respuesta (tonalidad predictiva), parte fundamental para dominar la interpretación discursiva. La competencia potestativa (de respuesta o de resignificación discursiva) está ausente. Analizar y producir distintas formas de comunicación sin construir un discurso (un producto comunicativo contextualizado, situado, que resuelva un problema real) no propicia la *intervención* del alumno en la sociedad. Siguiendo el enfoque educativo del MODLL aquí propuesto, el estudiante debe considerarse a sí mismo como un discurso que se encuentra dentro de un juego dialógico, lo que le permitiría interiorizar y exteriorizar significados.

En lo correspondiente a la enseñanza de la literatura, el enfoque apunta hacia reconocer y producir tipos de textos. Le solicita al alumno involucrarse con los textos y relacionarlos con los conocimientos anteriores. Al revisar los temas, se detectan fácilmente la caracterización de los contenidos básicos organizados bajo una cierta tipología literaria (poemas, fábulas, cuentos) y se estimula la lectura de distintas manifestaciones li-

terarias. En primaria, hay ejercicios para producir textos literarios. Este acercamiento recuerda conceptualizaciones didácticas tradicionales, en donde los modelos literarios son la base para el aprendizaje de la lengua y para impulsar el “gusto” por la lectura, pero sin propiciar el placer estético, pues no se perciben ejercicios para la comprensión y el goce estético. Los temas de reflexión y las actividades están encaminadas a la discusión, análisis y producción. Bajo el supuesto de que la comprensión lleva al goce, podríamos afirmar que se acerca al estudiante a la expresión literaria, pero habría que realizar acercamientos empíricos para comprobarlo.

En el desarrollo de las prácticas orales pocos son los ejercicios enfocados en la comunicación no verbal para poder valorar el discurso ajeno y responder o anticiparse a un mensaje; la comunicación no verbal es un complemento primordial de la comunicación verbal y colabora en delinear los tonos que repercuten en la semántica discursiva, por ejemplo.

Las actividades sugeridas en los programas de estudio poco consideran los intereses de los alumnos para propiciar escenarios para la resolución de problemas. Esto es distinto a retomar los conocimientos previos, punto en el cual los programas sí son claros. Es conveniente recurrir a la construcción de espacios de diálogo para elaborar proyectos de trabajo a partir de los intereses personales de los alumnos (videojuegos, música, programas de televisión u otros intereses). Las actividades y temas sugeridos en los programas se basan en lo que el sistema escolar considera que los sujetos deben “saber”.

En la EMS, las horas dedicadas a la Comunicación van de entre 192 a 300 horas.⁷ El perfil de egreso para este nivel refuerza el de la educación básica y agrega los propios para fortalecer el pensamiento científico, a la letra dice: “Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad” (Dirección General del

7 No hay criterios establecidos para el número de horas. Este cálculo se realizó analizando varios mapas curriculares de diferentes escuelas y lo que propone la Dirección General de Bachillerato (si se consideran 16 semanas por semestre, serían 192 horas para el área). El campo disciplinar de la Comunicación, se propone como el que desarrollará las competencias disciplinares, desglosadas en las disciplinas [sic] literatura y expresión oral y escrita; literatura; lengua extranjera e informática (Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial*. Martes 21 de octubre de 2008).

Bachillerato. En línea). Lo que se busca en la EMS es fortalecer el perfil de egreso de la EB, generando un *continuum* de formación. Las actividades en este nivel difieren de escuela a escuela, pues cada una de ellas diseña su propio programa de estudios, pero todos tienen que lograr las competencias comunicativas y el acercamiento a la literatura que se establece en el Marco Curricular Común.⁸

En suma, desde los números, se tiene que los alumnos, durante los 13 años de formación, cubren aproximadamente un total de 1,400 horas en adquirir habilidades de comunicación, con base en la comprensión y producción de textos, desde posturas críticas y desarrollando las competencias comunicativas básicas para el desenvolvimiento del sujeto en la vida, en el trabajo y en espacios académicos. Bajo este esquema, se adquiriría el perfil de egreso en lo que corresponde a la Lengua y la Comunicación, al menos en lo que plantea el *curriculum* formal.

VI. Conclusiones

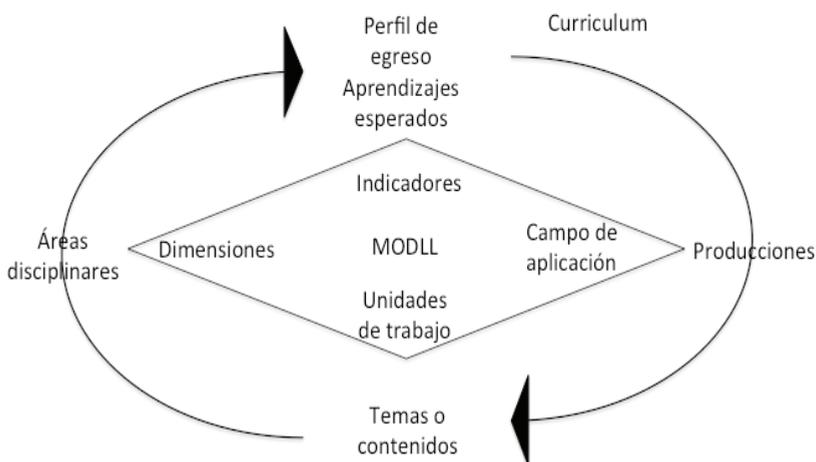
Los profesores deberían estar habilitados disciplinar y didácticamente para lograr desarrollar las competencias que pide el perfil, además de lograr la articulación entre los niveles.

Desde el modelo de análisis y aplicación de la DLL que se propone en este trabajo, la perspectiva sociocultural que rige la enseñanza y aprendizaje permite justificar el trabajo colaborativo y situado por medio de los proyectos, lo que se sugiere es partir de los contextos y necesidades reales de los alumnos, y no sólo de los conocimientos previos. Desde la perspectiva sociocultural se tomarían en consideración dos aspectos distintos: los conocimientos como una organización cognitiva de las experiencias, saberes y cultura de los sujetos, y los contextos como el entorno y los problemas reales en los que se mueven los alumnos.

8 En la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2010), se elaboró el Marco Curricular Común (MCC) el cual sirve de referencia para las distintas escuelas EMS para desarrollar las competencias que definieron un perfil común del egresado mediante herramientas comunes, aunque estudien cosas distintas. Específicamente, el desarrollo de las competencias genéricas permitirá construir el perfil del egresado. Estas competencias son comunes y deben desarrollarlas todos los alumnos en los cuatro subsistemas o enfoques educativos de la EMS (bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica).

Los aspectos disciplinares abarcan las dimensiones: discurso, pedagogía, psicología y literatura, y que tienen su correspondencia en la división de los contenidos que se abordan en cada uno de los grados escolares. En los programas de los niveles se desglosan los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, producciones o productos para facilitar la planeación estratégica de los profesores. Los temas o contenidos de los programas se incrustan en distintas áreas disciplinares de trabajo: ciencias sociales, naturales, lenguajes, lo que lleva a considerar los aprendizajes esperados, que a su vez constituirán el perfil de egreso que circunscribe las producciones de los estudiantes. Pedagógicamente, el profesor considera las unidades de trabajo (unidad discursiva, pragmática, literacidad, aprendizaje situado, esquemas y goce estético) para diseñar las actividades a realizar, en conjunto con los indicadores, que se pueden considerar como parámetros, tanto para la planeación de los logros, como para el proceso de evaluación. Las dimensiones (lingüística textual, pedagogía, psicología y literatura) ayudan a fundamentar teóricamente los contenidos, así como especificar y analizar el campo de aplicación. De esta manera, el MODLL permite generar una guía de trabajo, análisis y planeación además de abarcar criterios para la capacitación docente, tal y como se expresa en la siguiente figura:

Integración del MODLL y el *curriculum* de EB y EMS



El enfoque de la DLL que se presentó organiza conceptos teóricos que delinean, a su vez, algunos indicadores que pueden utilizarse para el análisis y diseño curricular, como someramente se ejemplificó, pero también sirven para diseñar propuestas de capacitación docente, o bien como criterios de planeación didáctica. Si se analizan las unidades de trabajo y las categorías presentadas en el cuadro, se pueden ir dibujando los procesos cognitivos, las áreas disciplinares y actividades para la práctica educativa. El éxito de este enfoque está en considerar el proceso comunicativo no sólo como un suceso lingüístico, psicológico o social, sino como un proceso que dentro de la escuela permita organizar y adquirir conocimiento, dibujando a la comunicación como una práctica, un objeto de conocimiento y un instrumento para la reflexión y la acción.

El MODLL es integral y considera todos los momentos y partes del *currículum*, además de tener una relación dialéctica entre los conocimientos y la práctica educativa del docente. A ello debe agregarse el propio conocimiento del docente sobre el *currículum*. La reflexión crítica sobre el perfil de egreso, en relación con los aprendizajes esperados y los temas, permite trazar un eje para fundamentar el diseño de las actividades. Por mínima que sea la actividad (leer una fábula, por ejemplo) lleva a un rasgo del perfil de egreso que deberá cumplirse. Esta reflexión es desde la planeación que se integran los conocimientos disciplinares y curriculares del profesor. Por ello se afirma que el modelo propuesto en este trabajo pone las pautas para la capacitación y la planeación didáctica.

Desde este desarrollo teórico, quedan algunos puntos que son importantes poner a discusión, pues esta propuesta considera tanto criterios disciplinares generales que no son exclusivos de México, sino que son criterios homogéneos propuestos como los que se deben seguir para la enseñanza actual en diversas regiones del mundo. Asimismo, la propuesta pedagógica es producto de la perspectiva sociocultural que también está en boga en estos tiempos, la cual ha venido sustituyendo los enfoques cognitivos y conductuales de la segunda mitad del siglo XX. El MODLL también tendría que articularse, en la medida de lo posible, a los contenidos de las mediciones de las pruebas estandarizadas, por lo cual solo su puesta en práctica y su posterior evaluación verificaría su operación y eficacia real.

La educación bajo la globalización y el neoliberalismo ha implementado procesos de medición para tener estándares que permitan dictar políticas económicas y sociales, lo cual también repercute en las dinámicas de los países. Un ejemplo de ello son las pruebas estandarizadas como el Programa de Evaluación Integral de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) de la OCDE, el cual se aplica entre sus países miembros y la prueba de evaluación estudiantil de México: antes ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) y ahora PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que van marcando el desempeño educativo del País.

Los resultados de la prueba Pisa de 2012 ubican a México en el lugar 53 de entre los 65 países que participan en la prueba con un 41% que no alcanza el nivel básico de desempeño en lectura (*Animal político*, 03 de diciembre de 2013. En línea). En el 2013, último año que se aplicó la prueba ENLACE, en bachillerato el 55.4% de los estudiantes se ubicaron en los niveles insuficiente y elemental. En Educación primaria, en Jalisco, el 59.1% estuvieron en dichos niveles y en secundaria el 81.6%. Sin embargo, se tiene que considerar que los estudiantes, en ocasiones, responden al azar, sin dimensionar la importancia de sus respuestas en estos resultados nacionales, entre otras variables contextuales que pueden explicar estos datos, como los grados de marginación o las deficiencias en el contexto sociocultural. Todo ello dificulta las condiciones de enseñanza y aprendizaje, además de problemas propios de la aplicación de los exámenes.

Sin embargo, es un hecho que los problemas de lectura y escritura están presentes en los estudiantes, como se analiza en distintos estudios y congresos especializados. ¿Qué sucede con la formación de los profesores? ¿Qué sucede con la práctica de los profesores? ¿Y con los contextos de pobreza y marginación de nuestro país? La propuesta del MODLL no está exenta de una discusión con un marco sociológico que permita adaptarlo y operarlo desde las condiciones particulares de las escuelas públicas y privadas que funcionan a lo largo del país. La propuesta de operación debe, además, legitimarse en un marco de discusión al interior de los Consejos o Academias de las distintas instituciones educativas, pues no busca, para nada, ser impuesta sin mediación de un proceso fundamentado en el diálogo que generen los colectivos correspondientes.

Finalmente, el MODLL deber pasar la prueba de aplicación y tener, por lo menos, un seguimiento de aplicación por medio de estudios de caso para tener resultados que puedan validar su funcionamiento en la práctica educativa diaria. Estas son las tareas pendientes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar González, L. E. (2013). La enseñanza de la redacción académica desde la estructura y textura del escrito. En G. Fregoso Peralta, y L. Aguilar González, *Comprensión y producción de textos como estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación contemporánea* (págs. 11-42). Tepatitlán, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura como polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. La literacidad académica en estudiantes de posgrado. Límites y principios de una práctica académica. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*. (págs. 827-834). Puebla: Consejo Puebla de Lectura, A. C.
- Aguilar González, L. E., Fregoso Peralta, G., y Quezada Camberos, S. (2013). La construcción escrita de un estado de conocimiento. Los esquemas discursivos de los profesores en servicio. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato: COMIE.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores.
- Baylon, Ch. y Fabre, P. (1994). *La semántica*. Barcelona: Paidós/Comunicación No. 59.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *Brithish Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castelló, M., Corcelles, M. y Iñesta, A. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), 105-107.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se expide la Ley de Servicio Profesional Docente. *DOF:11/09/2013*. México: Secretaría de Gobernación.

- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jabonero, M. y Rivero, J. (Coord.). (2011). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. España: OEI/Fundación Santillana.
- Kasper, L. & Singer R. (1997). Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. *PostScript*, 15, 5-7. Extraído el 01 de Abril de 2003 de la World Wide Web: <http://lkasper.tripod.com/postscript.html>
- Londoño Vásquez, D. A. (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. En *Anagramas* 13 (26), 197-220.
- López-Bonilla, G. y Pérez Fregoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos de “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carraco Altamirano y G. López-Bonilla, *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (págs. 21-50). México: SM.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*, Barcelona: Paidós/Comunicación No. 97.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. España: Gedisa. Estudios de televisión 2.
- Martínez, M. C. (07 de 05 de 2009). *Geocities*. Recuperado el 07 de 05 de 2009, de <http://www.geocities.com/estudiscurso/martinez1.html?20097>
- Mendoza Fillola, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Martos Nuñez, E., y Vivas Moreno, A. (2010). *Performance, lectura y escritura* (Vol. 1). Extramadora, España: Laboratorio de medios impresos. Facultad de Ciencias de la Información (UCM).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación* (341), 99-121.
- Parodi, Giovanni (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción interal desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- OCDE (2014). *Resultados PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. En línea: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica* (24), 30-39.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la EMS*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica Secundaria*. México: SEP.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*(1).

Literatura y literacidad: enfoques universitarios
se terminó de imprimir en enero de 2017
en los talleres de Ediciones de la Noche,
Guadalajara, Jalisco.

edicionesdelanoche@gmail.com

Los temas abordados en este libro responden a la necesidad educativa sobre los procesos lingüísticos y literarios a nivel profesional en nuestro país. Es de tomar en cuenta el interés de los autores por fomentar y aumentar el conocimiento en las líneas de investigación relativas a la literatura y la literacidad universitarias. Por cuanto toca a la actualidad académica de los temas tratados, señalo que algunos tienen una clara incidencia en el ámbito del aprendizaje escolarizado de nivel superior. También toman en consideración teorías actuales semióticas, lingüísticas y de la comunicación, e incluso se revisan algunas obras contemporáneas para problematizar los efectos de cierta ideologización política en la vida privada.

La obra presenta a su vez un carácter inédito y original en sus aportaciones, en algunos casos se aplican lecturas técnicas contemporáneas a textos del pasado, o se vinculan varias obras literarias que no parecen haber sido emparentadas de esa forma en la literatura temática; inclusive se toca desde el ámbito literario el tema de las emociones.

Rómulo Ramírez Daza y García



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 978-607-9490-42-3



9 786079 490423