



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

SANDOVAL ALVARADO, DULCE AIDEE; ZANOTTO GONZÁLEZ, MERCEDES
Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria

Sinéctica, núm. 58, e1312, 2022, Enero-Junio

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99870812008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria

Development of critical literacy, curriculum, and didactic strategies in secondary school

DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO*

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ**

Este artículo presenta los resultados obtenidos de una investigación cualitativa cuyo objetivo principal fue analizar el currículo de la educación secundaria en el área de lenguaje en México y las prácticas docentes en función de su relación con la enseñanza de la literacidad crítica. Con base en el método de análisis de contenido, se diseñaron y emplearon categorías sobre literacidad crítica centradas en el análisis del plan de estudios de la asignatura de español en el nivel de secundaria y del programa de la asignatura de español en tercero de secundaria; también, en ese nivel educativo y asignatura fueron examinadas las estrategias didácticas reportadas por nueve profesores. Los hallazgos muestran una inclinación hacia un enfoque funcional de la literacidad en el planteamiento curricular. Respecto a las estrategias didácticas, comparativamente, se obtuvieron más evidencias de elementos de literacidad crítica, pero estos muestran un desarrollo limitado. Se concluye que resulta pertinente la integración de la perspectiva de la literacidad crítica a la enseñanza, y que esta representa un campo fecundo para la investigación sobre lectura y escritura en los niveles básicos de la educación en México.

Palabras clave:

literacidad crítica, currículo, enseñanza, lectura y escritura

This article presents the results obtained from qualitative research whose main objective was to analyze the curriculum of secondary education in language in Mexico and the teaching practices based on their relationship with the teaching of critical literacy. In response to this, through the method of content analysis, categories on critical literacy were designed and used, focused on the analysis of the Study Plan of the Spanish subject at the secondary level and the Program of the Spanish subject in the third year of secondary; thus, also in this educational level and subject, the didactic strategies reported by nine teachers were analyzed. The findings obtained show an inclination of the functional approach to literacy in the curricular document. Regarding didactic strategies, comparatively more evidence of critical literacy elements was obtained, however, these present a limited development. It is concluded that the integration of the perspective of critical literacy to teaching is pertinent, as well as that it represents a fertile field for research on reading and writing at the basic levels of education in Mexico.

Keywords:

critical literacy, curriculum, teaching, reading, writing

Recibido: 19 de mayo de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 22 de febrero de 2022 | **Publicado:** 25 de febrero de 2022

Cómo citar: Sandoval Alvarado, D. A. y Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)

* Maestra en Innovación y Calidad Educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Profesora en una secundaria pública en el estado de Puebla. Líneas de investigación: literacidad crítica y currículo. Correo electrónico: aideepops@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-7439-8451>

** Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa de la UNAM, adscrita al Departamento de Orientación Especializada. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Docente externa del doctorado en Educación (PNPC 005361) de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Líneas de investigación: lectura y escritura académica y científica y formación de investigadores. Correo electrónico: mzanotto@unam.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-5261-2939>



INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI a nivel mundial ha presentado como una de sus principales características la implementación de modelos de desarrollo que han dado lugar a un mundo globalizado a la vez que polarizado (Hernández, Olivieri y Márquez, 2021), lo cual ha producido transformaciones complejas en los distintos ámbitos que la constituyen. Entre los cambios más significativos de este tipo de sociedad, está el hecho de centrarse en “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar conocimientos...” (Unesco, 2005, p. 29). Esto ocasionó que en el ámbito educativo surgieran nuevos escenarios determinados por “la multiplicación y diversificación de las fuentes de información, la constante aceleración en la producción y circulación del conocimiento, junto con el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de medios de comunicación digitales” (Unesco, 2013, p. 15).

Sin embargo, Lankshear señala que, frente a este contexto de múltiples cambios, las prácticas escolares en general no han sido impactadas por transformaciones pedagógicas y curriculares profundas, aun cuando se han incorporado herramientas tecnológicas nuevas (Knobel y Kalman, 2018), lo cual ha implicado una brecha amplia entre lo que ocurre dentro del aula y fuera de ella.

Los procesos de lectura y escritura, en la actualidad, también se han transformado; han adquirido nuevos significados y han modificado las interacciones sociales en los contextos donde se llevan a cabo. A su vez, han surgido enfoques para su estudio que enriquecen los conceptos de alfabetización y de lectura-escritura utilizados de manera tradicional (Hernández, Olivieri y Márquez, 2021). Asimismo, se han realizado propuestas basadas en investigación cuyo objetivo es replantear las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela y la profesión docente frente a las transformaciones de la sociedad actual (Knobel y Kalman, 2018).

Estos nuevos planteamientos, en gran medida, se han debido a los aportes del enfoque social y cultural de la literacidad, desde el cual se desarrollan los nuevos estudios de literacidad (NEL), en los que se pone de manifiesto que la lectura y escritura se encuentran inmersas en contextos culturales que las modifican. Así también, el pensamiento se concibe “como insertado en el funcionamiento social de prácticas letradas” (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004, p. 8), el cual, a su vez, se transforma a partir de estas.

El concepto de literacidad proviene del vocablo anglosajón *literacy*, el cual no tiene una traducción exacta al idioma español. Desde la perspectiva de los NEL, se comprende como prácticas letradas (Cassany, 2006) que incluyen “todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2015, p. 1). Del mismo modo, el término *literacy* ha sido traducido como prácticas de lenguaje, porque “conceptualmente señala lo oral, lo escrito y lo multimodal: se refiere a usos y comportamientos culturales reiterados” (Kalman, 2018, p. 81).

Por su parte, la literacidad es definida por Barton y Hamilton (2004) como una práctica social, es decir, “algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas” (p. 109). La literacidad, desde esta perspectiva, contrasta con la literacidad de tipo

funcional, la cual es propia de las prácticas de lenguaje con fines utilitarios que se enfocan en alcanzar un cierto desempeño para la realización de actividades cotidianas específicas y que, a su vez, implican procesos analíticos y reflexivos limitados (Ivanic y Moss, 2004; Street, 2004).

La literacidad, desde la visión social y cultural, produjo un cambio importante en la concepción de la lectura y la escritura que va más allá de los procesos de codificación y decodificación, ya que las comprende inmersas en los ámbitos sociales y culturales, donde entran en juego los distintos componentes que los constituyen (ideologías, estructuras de poder, interacciones sociales, políticas e institucionales, entre otros). A su vez, posibilitó el estudio y análisis de las distintas prácticas de lectura y escritura en ciertos contextos socioculturales. Esto propició que se considere que los textos son situados, es decir, tienen una historia, cultura y espacio geográfico determinados, lo cual implica que no son neutros, puesto que se reconoce que, implícitamente, conllevan ideologías, intencionalidades, valores y opiniones, además de estar vinculados a prácticas de lenguaje diversas.

Los aportes de los NEL dieron origen al concepto de literacidad crítica junto con las contribuciones de distintos enfoques que corresponden a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1998), la pedagogía crítica (Apple, 2008; Giroux, 2013; McLaren, 2005), los aportes de Freire (2017), el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; van Dijk, 1999) y el posestructuralismo (Foucault, 1999). La literacidad crítica se define como las prácticas de lectura y escritura que cuestionan cómo funcionan los textos ideológicamente y tensionan las voces, avanzan hacia la crítica de los problemas sociales y brindan aportes para la transformación social (van Sluys, Lewison & Seely, 2006).

Las habilidades de la literacidad crítica en el contexto escolar permiten que el estudiante ponga el acento en la comprensión de los propósitos del discurso, lo cual implica que tiene intencionalidades y cumple funciones específicas en los entornos culturales y sociales, además de que pueda identificar valores, opiniones e ideologías en los escritos (Cassany, 2013), analizar y cuestionar las ideas, desarrollar una opinión propia de manera fundamentada y evaluar los textos en cuanto a su veracidad (Cassany, 2015). En ese mismo sentido y referente a los entornos digitales, la lectura crítica permite enfrentar la desinformación general en las publicaciones de periódicos (Cassany, 2021a) y la posverdad, concepto que refiere a aceptar de manera consciente datos o textos poco fiables a otros de mayor fiabilidad, debido a sesgos de conformidad o psicosociales, así también por los efectos de tipo burbuja o de repetición (Cassany, 2021b).

Las prácticas educativas que favorecen el aprendizaje de la literacidad crítica a partir de diseños curriculares que promueven su sistematización y avance hacia niveles de mayor complejidad, acorde con los procesos evolutivos y desarrollo de los estudiantes, resultan primordiales desde los años de enseñanza básicos. Ello, debido a que los alumnos, desde edades cada vez más tempranas, están inmersos en prácticas discursivas nuevas en las que son necesarias las habilidades mencionadas.

A la vez, las nuevas prácticas de lectura y escritura, como menciona Lankshear, “moldean y definen las interacciones humanas y las formas de hacer cosas en diversos aspectos de la vida: en el trabajo, el esparcimiento, las actividades creativas y otras” (Knobel y Kalman, 2018, p. 8). En este contexto se requiere procesar de modo constante una gran cantidad de información diversa en sus contenidos, lenguajes,

estilos, géneros, formatos y soportes, que llega a transmitirse de manera casi instantánea y se encuentra en entornos complejos que integran prácticas comunicativas presenciales y digitales. En esta lógica, el estudiante, con base en la comprensión y el análisis de esa información, debe construir conocimientos, interactuar en ámbitos determinados y aprender a tomar decisiones para la vida.

Asimismo, es pertinente considerar la relevancia de la enseñanza de la literacidad crítica en la educación secundaria porque los niños y adolescentes de este nivel necesitan aprender con textos académicos más complejos en comparación con los de primaria, los cuales incluyen un vocabulario especializado y estructura que difieren de una asignatura a otra (Silas y Gómez, 2013). Así, las habilidades que se consideran genéricas de lectura-escritura fomentadas en primaria no les son suficientemente útiles para abordar la diversidad de textos utilizados en secundaria. En esta lógica, la enseñanza de la literacidad crítica en este nivel educativo es oportuna al aportar herramientas de análisis, reflexión y diálogo para el aprendizaje a partir de la lectura y escritura en los diferentes campos de conocimiento que suponen las distintas asignaturas. También, puede favorecer el logro de nuevas integraciones de estos conocimientos para promover una mayor capacidad de análisis y comprensión de la realidad extraescolar.

Por otra parte, durante las últimas décadas ha sido de interés para diversos investigadores a lo largo de todo el mundo estudiar los fenómenos educativos relacionados con la literacidad crítica. De acuerdo con el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (Gredics, 2016), existen diferentes asociaciones que emprenden investigaciones, proyectos educativos, producción de recursos didácticos y programas académicos desde este enfoque. Del mismo modo, algunas investigaciones se centran en el currículo y la literacidad crítica, y hacen referencia al currículo prescrito, el cual corresponde al documento que es emitido por las autoridades educativas y tiene el propósito de organizar y regular las actividades que están implicadas en la vida académica (Gimeno, 2013).

Las investigaciones que encontramos al respecto concuerdan en que este enfoque no solo es de utilidad para el diseño de la asignatura de lenguaje, sino que puede ser aplicado a diversas disciplinas, como se llevó a cabo en Australia con el modelo propuesto por Luke (2000) y Luke y Freebody (1999). En esta línea, hay investigaciones efectuadas en Estados Unidos (Avila & Moore, 2012; Ellis, 2013; Ellis & Eberly, 2015; LaDuke, Lindner & Yanoff, 2016; Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002; Jocius, Self & Wood, 2015), Australia (Rose & Acevedo, 2006), Hong Kong (Luk & Lin, 2014; Wong, Chan & Firkins, 2006) y Singapur (Koh, 2019).

Las investigaciones mencionadas ponen de manifiesto que la literacidad crítica aplicada desde el currículo favorece que los estudiantes elaboren juicios, distingan hechos de opiniones e identifiquen ideologías. Aunado a ello, propicia la transformación social y el desarrollo de la conciencia de los estudiantes sobre problemas relacionados con el poder y las injusticias (Luke, 2000), así como la evaluación de la veracidad de la información que se lee y escribe y la identificación de voces e ideas que están presentes, o no, en los textos, de manera que logren identificar las intenciones y propósitos del autor. En esta misma línea, encontramos los trabajos sobre la literacidad cosmopolita, que, desde la literacidad crítica, estudian los efectos de la globalización, la inestabilidad geopolítica y el capitalismo multinacional y su relación con los currículos (Hawkins, 2014; Yoon et al., 2018; Zhang, 2019).

En México no identificamos investigaciones acerca de la literacidad crítica y su aplicación desde el currículo. Sin embargo, Carrasco, López-Bonilla y Peredo (2008) analizan, con el enfoque social y cultural de la literacidad, cómo ha sido planteada la enseñanza de lectura en los planes y programas de estudio en la educación básica y media superior en México de 2004 a 2008. Sus resultados muestran que los planes y programas de estudio carecen de “criterios de progresión y articulación programática entre niveles educativos, poca claridad con respecto al enfoque y la ausencia de fundamentos teóricos respecto a la formación de lectores” (Anguiano y Castillo, 2013, p. 319). Si bien estos análisis no fueron formulados desde el enfoque de literacidad crítica, sirven como antecedentes de los estudios curriculares realizados en la educación básica en México desde el enfoque social y cultural de la literacidad.

Por otra parte, además de la necesidad de generar prácticas educativas de lectura y escritura que permitan el desarrollo de una participación amplia del estudiante en contextos sociales cada vez más complejos, es necesario considerar las profundas problemáticas que presentan una gran mayoría de estudiantes en el desarrollo y la utilización de esos procesos. En México se han emprendido investigaciones cuyos resultados han mostrado las dificultades relacionadas con la lectura y escritura en alumnos de secundaria; es el caso del trabajo de Hernández (2009), que reporta procesos lectores sin una elaboración de los contenidos leídos, a la vez que una escritura enfocada en transmitir al texto información sobre lo que se conoce o se siente sin considerar al lector del texto ni la intención comunicativa.

Otros estudios, como el de Madero y Gómez (2013), dan cuenta de la necesidad de una enseñanza, en primaria y en secundaria, de estrategias lectoras que fortalezcan los procesos metacognitivos orientados a la comprensión de textos. Por su parte, Flores-Macías (2020) y Flores-Macías, Jiménez y García (2015) reportan, en estudiantes adolescentes no disléxicos, limitaciones en la comprensión referente al procesamiento sintáctico; también señalan que los alumnos con dificultades lectoras enfrentan problemas más agudos frente a escritos de mayor densidad léxica y complejidad gramatical, como son los textos de secundaria comparados con los de primaria, a la vez que presentan una comprensión superficial de los contenidos.

Del mismo modo, en México se han analizado los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. En este sentido, Caracas y Ornelas (2019) señalan que los resultados de Excale 09 (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) en estudiantes de tercero de secundaria revelan que “casi 33 por ciento de los estudiantes que termina el tercer grado de secundaria no tiene las habilidades mínimas que se establecen en el currículo nacional y 38 por ciento alcanza apenas el nivel básico” (p. 16). Ello representa dificultades para comprender contenidos, evaluarlos críticamente, analizarlos y aportar una opinión al respecto. Aunado a esto, en lo concerniente al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), los autores mencionan que los bajos niveles de logro alcanzados en general indican la necesidad de una atención urgente por parte del sistema educativo.

En una línea similar, Márquez (2017) refiere que, aun cuando los resultados de las pruebas internacionales, como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo y PISA, no son comparables entre sí, dado que utilizan metodologías distintas, ni respecto de los que brinda Planea, indican que la gran mayoría de los estudiantes no

logra interpretar expresiones en lenguaje figurado e inferir el significado de una palabra a partir de referentes contextuales. Ante esto, el autor puntualiza la necesidad de resolver la situación desde el ámbito educativo, en especial porque la lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo de nuevos aprendizajes. En esta lógica, subraya la importancia de transformar la enseñanza de la lectura y la escritura a fin de dotarlas de un mayor sentido para los estudiantes y, con ello, generar prácticas educativas que respondan a las condiciones heterogéneas del contexto cultural y social de los alumnos.

Por su parte, las problemáticas observadas previamente tienen causas diversas, entre las cuales se encuentra el “entorno familiar, cultural y escolar de los alumnos” (Caracas y Ornelas, 2019, p. 23). También, pueden estar asociadas a prácticas frecuentes de enseñanza de la lectura y escritura que se centran en el desarrollo de habilidades para de/codificar un sistema de escritura (Hernández, 2019), con lo cual se promueve una utilización limitada y acrítica de la lectura y la escritura en las actividades cotidianas (Ivanic y Moss, 2004).

Una de las consecuencias de reproducir este tipo de prácticas desde los niveles básicos puede ser la falta de formación de personas que sean capaces de desarrollar y expresar sus propias ideas y, con ello, utilizar la lengua para realizar sus intencionalidades (Hernández, 2019). Por el contrario, acorde con Alexopoulou (2018), lejos de los enfoques educativos tradicionales que promueven una recepción pasiva de la información y comprensión literal, al adoptar una perspectiva de literacidad crítica se favorece el manejo activo de la lengua, que implica un cuestionamiento y una evaluación constantes de lo que se lee y escribe, así como la adquisición de roles con mayor participación social.

Acorde con la planteado, resulta importante la reflexión en lo que concierne a la relevancia de la enseñanza de la literacidad crítica desde la educación secundaria, considerando las constantes transformaciones del mundo actual y las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al abordar textos de mayor complejidad; a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales; a las investigaciones que dan cuenta de las problemáticas de los alumnos en lectura y escritura; y a la ausencia de investigaciones en México relacionadas con el análisis del currículo prescrito y la literacidad crítica.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios enfocados en el análisis, por una parte, del currículo prescrito en términos de los elementos que aporta al desarrollo de la literacidad crítica y, por otra, de las estrategias didácticas de los docentes que favorecen el aprendizaje de este enfoque. Por su parte, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010), estas estrategias son “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118).

En esta lógica, nuestra investigación tiene el objetivo general de analizar elementos determinados del currículo de la educación secundaria en la asignatura de español y las estrategias didácticas de la práctica docente en esta área, desde la perspectiva de ese agente educativo, en función de su relación con la enseñanza de la literacidad crítica. Asimismo, en atención a este objetivo, planteamos dos específicos: el primero consiste en examinar los elementos del currículo de

secundaria referentes a la enseñanza y aprendizaje de lengua en función del desarrollo de la literacidad crítica; y el segundo concierne a identificar si existe relación entre las estrategias didácticas del docente en el área de lengua y la enseñanza de la literacidad crítica.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación tiene un enfoque cualitativo, consistente en un proceso de análisis de contenido del plan de estudio del área de español y el programa de tercero de secundaria de la asignatura de español de 2011. La razón que justifica esta decisión corresponde a que, actualmente, ese plan y ese programa de estudio siguen vigentes para este grado escolar, aun cuando para los grados de primero y segundo de secundaria se encuentren vigentes el plan y los programas de estudios de 2017, en el cual el nombre de la asignatura cambió a lengua materna. Aunado al documento mencionado, también abordamos las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura reportadas por los docentes de tercero de secundaria participantes. A continuación, describimos los elementos constitutivos de la metodología del estudio.

Contenidos analizados del plan de estudio del área de español y el programa de tercero de secundaria de la asignatura de español

En atención al primer objetivo específico centrado en analizar los elementos del plan y el programa citados a fin de identificar el aporte que estos generan al desarrollo de la literacidad crítica, indagamos los propósitos de la asignatura de español en la educación básica, los de la asignatura de español en secundaria, las competencias específicas de la asignatura y las prácticas sociales del lenguaje (PSL) correspondientes al tercer año de secundaria, los cuales se describen a continuación.

Propósitos de la enseñanza del español en educación básica

Este elemento curricular fue seleccionado debido a que establece lo que la enseñanza de la asignatura de español se propone alcanzar en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Además, como lo menciona Gimeno (2013), la prescripción de un currículo orienta el proceso de enseñanza, por este motivo es importante analizar el enfoque que predomina en los propósitos que se plantean en educación básica, los cuales hacen referencia a lo que se espera que los estudiantes logren en el área de lenguaje:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas PSL y participen en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto con la intención de ampliar sus conocimientos y alcanzar sus objetivos personales.

- Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Propósitos de la enseñanza del español en la educación secundaria

Los propósitos de la enseñanza secundaria en la asignatura de español, además de encontrarse supeditados a los de educación básica, dan cuenta de lo que se espera que los alumnos desarrollen en el último nivel de este trayecto formativo; concretamente, permiten identificar lo que el estudiante, al término de la educación básica en México, se espera que sea capaz de lograr en cuanto a habilidades de lectura y escritura. Por tal motivo, resulta importante analizar los elementos de la literacidad presentes e identificar qué enfoque de enseñanza predomina. En seguida, mostramos los propósitos antes mencionados:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural del país.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias, respeten los puntos de vista desde una perspectiva crítica y reflexiva.
- Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión sobre los mensajes que estos difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas con la finalidad de que valoren su papel en la representación del mundo.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.
- Utilicen los acervos para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.

Competencias específicas de la asignatura de español

Estas competencias constituyen un marco de referencia sobre “las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de la Educación Básica, mediante el logro de los aprendizajes esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 23). Su análisis es relevante porque determina, del mismo modo, los elementos anteriores, lo que se espera que aprendan los alumnos en la asignatura de español durante la educación secundaria; esto implica habilidades, conocimientos y actitudes del y para el lenguaje. Estas competencias son de tipo comunicativo y en el plan de estudios de secundaria en la

materia de español específica que son “concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje)” (p. 22).

A continuación, mostramos las competencias específicas de la asignatura de español que analizamos:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y utilizar el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Prácticas sociales del lenguaje

Las PSL son componentes curriculares del programa de la asignatura de español en secundaria. En el tercer año se cuenta con 14 PSL, las cuales se organizan en tres ámbitos: ámbito de estudio, el cual favorece el desarrollo del lenguaje formal y académico y aspectos relacionados con planear la escritura, organizar de manera coherente un texto y emplear vocabulario diverso; ámbito de literatura, consiste en la lectura de textos literarios de diferentes subgéneros; con esto se busca que los alumnos construyan interpretaciones personales o con un significado más social; y ámbito de participación social, cuya intención es favorecer el ejercicio ciudadano por medio de la lectura y escritura de documentos administrativos y legales, defender opiniones y solucionar problemas.

El análisis de este elemento curricular permite identificar los contenidos, las secuencias didácticas y el enfoque predominante en las prácticas de enseñanza. Por su parte, cabe señalar que analizamos únicamente las PSL del tercer año de secundaria debido a que la investigación se centró en este nivel educativo.

Participantes

En atención al segundo objetivo específico, el cual corresponde a identificar si existe relación entre las estrategias didácticas en el área de lengua aplicadas por los docentes y la enseñanza de la literacidad crítica, realizamos una entrevista semiestructurada en la cual se registró información referente a las acciones llevadas a cabo para la enseñanza de la lectura y escritura reportadas por nueve profesores de tercero de secundaria que imparten la asignatura de español en secundarias públicas ubicadas en la ciudad de Puebla. Por su parte, en este estudio a cada uno de los maestros se les asignó una letra del alfabeto, que inició con la letra A hasta la I con la intención de conservar su anonimato.

Técnica de recolección de información

La técnica de la entrevista semiestructurada se aplicó a cada uno de los nueve profesores, y se enfocó en la identificación de aspectos fundamentales sobre las acciones educativas que lleva a cabo el docente en el ámbito de lectura y escritura en la materia

de español que pueden favorecer la enseñanza de elementos constitutivos de la literacidad crítica. Por este motivo, el instrumento se organizó en dos secciones, una de las cuales se enfoca en las estrategias didácticas de la lectura y la otra, en las de la escritura. Del mismo modo, cabe señalar que la entrevista semiestructurada se sometió a una valoración de tres jueces expertos afines al tema, quienes aportaron recomendaciones para hacer modificaciones a preguntas determinadas a fin de que la entrevista cumpliera su propósito.

Método de análisis de contenido

El método aplicado para examinar la información fue el análisis de contenido mediante categorías previas, que fueron diseñadas a partir de una revisión teórica sobre literacidad crítica (Barton y Hamilton, 2004; Cassany, 2015; Luke & Freebody, 1999; van Dijk, 2005; Zavala, 2009). Las categorías permitieron analizar dos dimensiones importantes: una referente al aprendizaje, la cual ayudó a revisar si en los elementos curriculares seleccionados se favorece el desarrollo de la literacidad crítica; y la otra concerniente a la enseñanza, en la que se identificó si las estrategias didácticas de los docentes participantes involucran la enseñanza de la literacidad crítica (ver tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis del aprendizaje y enseñanza de la literacidad crítica

Definición	Acciones desde el enfoque de literacidad crítica
Contexto: es el conjunto de elementos sociales, culturales, históricos y temporales que enmarcan e influyen las prácticas de lenguaje	a) Identificar el propósito, la intención del autor y los diferentes tipos de textos en función de los entornos culturales y sociales con los que se involucra; para ello, se consideran las prácticas de escritura y el vocabulario particular en función de la tradición temporal, histórica y cultural; b) utilizar la información disponible en sus contextos cercanos para escribir textos de forma adecuada
Género discursivo y su función: son las características propias de un género discursivo en particular y las funciones que cumple en un contexto determinado	a) Identificar, reconocer y comparar las características prototípicas de los géneros discursivos, tales como la forma, tipo de contenido y estilo, y utilizarlos a partir de su función y el propósito que cumplen en las PSL; b) utilizar los conocimientos sobre las características mencionadas para adecuar el contenido que se escribe en función de estas, así como aplicar las convenciones gramaticales y ortográficas correspondientes
Voces: es la presencia del autor en el texto y la forma en que este se presenta en él	a) Reconocer las características de las voces incorporadas o silenciadas, por medio de la identificación de elementos como: los valores, las ideologías, la afiliación, el dialecto, el registro y el uso lingüístico particular; b) identificar y emplear las citas textuales directas e indirectas, referencias, ecos y parodias para reconocer la función que estos tienen en el texto
Comprensión: es la construcción de significados a partir de la lectura vinculada al conocimiento disponible y las experiencias con distintas prácticas discursivas y sistemas de significado	a) Comprender el texto mediante la activación de los conocimientos previos, considerando el género en el que se inscribe, la intención del autor, sus propósitos, actitudes y puntos de vista presentados en el texto por medio de recursos como la ironía, doble sentido y el sarcasmo; b) seleccionar materiales de lectura acorde con el interés del lector; comparar los textos y sus respectivas fuentes frente a otros discursos y el mundo al que se refieren; c) predecir las interpretaciones de los otros y la subjetividad implicada en la comprensión del texto que se lee; d) revisar el significado y connotaciones de distintas palabras y expresiones, así como distinguir entre hecho y opinión
Posicionamiento: es el tipo de implicación que tiene una persona frente al contenido de un texto que lee o escribe	a) Implicarse en el contenido del mensaje considerando estereotipos y representaciones culturales presentes en el texto; b) aportar ideas sustentadas mediante argumentos coincidentes, o no, con los del autor del texto; c) interactuar (hablar, actuar e intervenir) y aportar después de leer y comprender

Ideología: es el conjunto de valores, ideas, opiniones e intereses, que definen la identidad de un grupo social	a) Identificar y analizar las ideas, valores, actitudes y opiniones en el texto que lee y escribe; b) hipotetizar sobre el autor del texto (edad, sexo, nivel cultural, comunidad discursiva, momento histórico); y cuestionarse acerca de cuáles son las intencionalidades con las que se creó el texto y a quién beneficia
Evaluación: es la valoración del contenido de un texto a partir del análisis de su estructura, significados, veracidad e implicaciones	a) Generar una respuesta personal frente al texto, así como evaluar y autoevaluar la claridad y la coherencia de los contenidos, y la fortaleza argumentativa del texto que se lee y escribe, las propias inferencias, el rol que ejerce el autor sobre el texto, y el cuestionamiento de la veracidad de la información contenida en el texto

Las categorías antes presentadas se utilizaron en el análisis de los elementos del plan de estudios de la asignatura de español y el programa de estudio de la asignatura de español del tercer año de secundaria, y también para analizar la transcripción de las entrevistas a los participantes de la investigación.

Los contenidos clasificados en categorías corresponden a las evidencias o enunciados completos que refieren elementos que implican la enseñanza de la literacidad crítica, tanto en los contenidos de los documentos curriculares como en lo reportado por los docentes durante las entrevistas. Un ejemplo de este proceso corresponde al análisis de contenido que se llevó a cabo a una de las cuatro competencias específicas en el programa de la asignatura de español de tercero de secundaria, la cual corresponde a “identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas”, y en la descripción menciona que “comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario...” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 22). La categoría que permitió clasificar esta competencia fue género discursivo y su función de acuerdo con su definición (ver tabla 1).

En cuanto al análisis de las transcripciones de las entrevistas, presentamos lo que reportó el participante E cuando se le preguntó ¿con qué criterios elige los textos que se leen en su clase? Contestó: “(E) Depende del tema que estemos tratando [...] los elijo para que conozcan qué es la revista temática, todas las partes, cómo se clasifican los temas dentro de la misma”.

En la respuesta del participante, observamos la existencia de elementos que corresponden a la categoría de género discursivo y su función, específicamente en lo que concierne al abordaje en clase del contenido prototípico de distintos géneros discursivos: forma, estructura, tipo de contenido y estilo. Posteriormente, las evidencias fueron contabilizadas a fin de obtener la frecuencia en las que estas son mencionadas en ambos contenidos. Así también, obtuvimos el porcentaje de evidencias de cada categoría sobre el total de estas. Todo ello permitió identificar qué tipo de elementos de literacidad crítica tienen mayor y menor presencia en la información revisada. Según Miles, Huberman y Saldaña (2020), la obtención de frecuencias en el análisis de datos cualitativos es un método legítimo para reconocer el tipo de relevancia que muestran los datos codificados o una determinada jerarquía entre estos.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se muestran en dos apartados: el primero corresponde a los obtenidos en el análisis del plan de estudios de la asignatura de español y el programa de la asignatura de español de tercero de secundaria. El segundo contiene los resultados del análisis de las estrategias didácticas de la lectura y la escritura de los profesores desde sus propias perspectivas o los procesos que ellos reportan que llevan a cabo para la enseñanza de la asignatura de español; en seguida, damos cuenta de las implicaciones educativas de estos resultados.

Resultados del plan y programa de estudio

Los resultados generales se incluyen en la tabla 2, la cual especifica el número y el porcentaje de evidencias identificadas que pertenecen a cada una de las categorías por cada elemento curricular analizado del plan y programa de estudio de secundaria de 2011 en la asignatura de español. Estos elementos conciernen a los propósitos de la enseñanza del español en el nivel de educación básica, los propósitos de la enseñanza del español en el nivel de secundaria, las competencias específicas de la asignatura y las PSL.

Tabla 2. Resultados generales del análisis del plan y programa de estudio

Categorías	Propósitos				Competencias		PSL		Total	
	Básica		Secundaria							
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Género discursivo y su función	8	2.7	13	4.5	6	2	33	20	60	29.4
Compresión	2	0.6	9	3.1	7	2.4	35	16.9	53	23.1
Contexto	4	1.3	11	3.8	10	3.4	14	9	39	17.6
Posicionamiento	0	0	8	2.7	5	1.7	15	6.2	28	10.7
Voces	0	0	2	0.6	2	0.6	9	5.8	13	7.2
Evaluación	1	0.3	6	2.0	2	0.6	8	3.1	17	6.2
Ideología	1	0.3	1	0.3	1	0.3	8	4.5	11	5.5
Total	16	5.5	50	17.3	33	11.4	122	65.7	221	99.9

Las categorías de análisis de la literacidad crítica que se identificaron con un mayor número de evidencias en los elementos curriculares analizados fueron, en este orden, género discursivo y su función, comprensión y contexto. A su vez, cabe mencionar que las evidencias de esta última tienen una presencia considerablemente menor comparada con las dos primeras. Esto significa que se favorece en los procesos de aprendizaje que los alumnos lleven a cabo el reconocimiento de las características y funciones de distintos géneros discursivos, la comprensión de textos a partir de la vinculación de la lectura con el conocimiento y las experiencias del estudiante y, en una medida más limitada, que identifiquen el propósito y la intención del autor en función de los diversos entornos culturales y sociales en los que se inscribe el texto.

Por otro lado, encontramos evidencias escasas de las categorías voces, evaluación e ideología, es decir, pocos elementos que implican que el alumno identifique

las voces que están presentes, evalúe la información del texto, así como también reconozca la ideología implícita. Por su parte, en los propósitos de básica y los de secundaria y en las PSL, la categoría género discursivo y su función alcanzó el mayor número de evidencias, comparado con las de las demás categorías referentes a estos elementos curriculares. Esto es relevante debido a que hace alusión a un enfoque en este sentido de los fines de la asignatura de español, el cual ejerce influencia en los distintos elementos curriculares de los niveles de educación básica en general y en secundaria de manera específica, como observamos en las PSL.

Resultados del análisis de las estrategias didácticas aplicadas en la asignatura de español

Los resultados generales que corresponden a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes de secundaria en la asignatura de español, en función de los elementos de literacidad crítica que estas incorporan, se exponen en la tabla 3, la cual especifica el número de evidencias identificadas y el porcentaje obtenido de cada una de estas en las estrategias examinadas con base en las transcripciones de lo reportado por los profesores en las entrevistas semiestructuradas.

Tabla 3. Resultados del análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura

Categoría	Lectura		Escritura		Total	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Compresión	69	17.82	33	8.52	102	26.35
Posicionamiento	46	11.88	55	14.21	101	26.09
Género discursivo y su función	12	3.1	44	11.36	56	14.47
Contexto	21	5.42	20	5.16	41	10.59
Evaluación	13	3.35	20	5.16	33	8.52
Voces	6	1.55	11	5.42	27	6.97
Ideología	15	3.87	12	3.1	27	6.97
Total	182	46.99	205	52.93	387	99.96

Los resultados muestran que las categorías de literacidad crítica en las que se identificaron un mayor número de evidencias en el análisis de las estrategias didácticas fueron las siguientes en este orden: comprensión, posicionamiento y género discursivo y su función. Una evidencia de la categoría de comprensión, en lo referente a la activación de conocimientos previos, considerando el género en el que contenido se inscribe, es la que aporta el participante que menciona las actividades que realiza antes de leer un texto con sus alumnos (la letra del participante corresponde a la identificación en el registro de las entrevistas):

(A): indagar qué sabe sobre el tema, si han oído hablar de tal autor, si saben cuáles son sus obras literarias; si es un texto informativo, qué saben acerca del tema o por el simple hecho del título, de qué creen que va a tratar el tema, si alguien ha leído sobre eso o ha escuchado en los medios de comunicación.

En segundo lugar, en posicionamiento, encontramos evidencias de que el estudiante construye argumentos y se implica en el mensaje. Lo anterior se observa en la respuesta del participante F, quien, además, presenta evidencias que corresponden a la

categoría comprensión, como las que consideran el establecimiento de una comparación entre distintas fuentes de información:

(F): les pido que busquen un artículo, que busquen en un texto expositivo y que busquen una nota informativa, porque [...] va a comparar diferentes perspectivas para emitir un juicio o localizar un autor o con cuál pueden coincidir o con cuál no o pueden identificar una información falsa.

En tercer lugar, identificamos evidencias de género discursivo y su función, concretamente con el empleo de las convenciones de la escritura como la ortografía y puntuación. Lo anterior se observa en la respuesta del participante A cuando responde qué hace después de que los alumnos escriben:

(A): Intercambian para que el compañero revise desde la ortografía hasta la redacción, los signos de puntuación [...] después de que ellos hacen su borrador, lo pasan ya en limpio a través de una rúbrica de evaluación o una lista de cotejo.

Por otra parte, las evidencias de literacidad crítica que menos se encontraron en las prácticas de enseñanza fueron las que corresponden a las categorías evaluación, voces e ideología.

La tabla 4 ilustra y compara algunas de las estrategias de enseñanza de lectura y escritura reportadas por dos docentes; entre paréntesis, señalamos la categoría de literacidad crítica asociada a cada respuesta.

Tabla 4. Prácticas de enseñanza sobre lectura y escritura

Procesos de lectura y escritura	Participante A	Participante E
<i>¿Quién elige los textos que se leen y escriben, y bajo qué criterios se seleccionan?</i>		
Lectura	“Los alumnos con base en los contenidos del programa de estudios [...], pero él puede elegir el tema [...] y dar su opinión” (posicionamiento)	“Yo elijo los textos y algunos los retomo del libro de texto de español según el grado [...] retomo las actividades del libro”
Escritura	“Yo les digo que elijan un tema que sea de relevancia social, por ejemplo, la homosexualidad o el aborto” (contexto)	“Cuando escriben los temas los tomamos del libro de texto [...], ellos eligen el tema”
<i>¿Qué actividades realiza antes, durante y después de la lectura y escritura de un texto?</i>		
Lectura	“Se pregunta qué saben sobre el tema, [...] si han oído hablar de tal autor, [...] de qué creen que va a tratar [...] pregunto qué significa esta palabra (comprensión), [...] ir contrastando lo que ellos saben, con el tema [...] o vivencias personales que se asemeje al texto [...]. Después de leer [...] si quiero que hagan un resumen o defender sus puntos de vista [...] todo depende del tipo de texto” (posicionamiento)	“Explico el tema [...] lo relaciono con el mundo exterior), [...] escojo tres o cuatro alumnos y vamos leyendo [...]. Después de leer, retomamos las palabras, [...] en plenaria van relacionando lo que leyeron con lo que les ha pasado o con lo que viven en la escuela” (comprensión)

Escritura	“Antes de escribir buscar en diversas fuentes de información [...] comparar (comprensión) [...] remarcar qué es una opinión, qué es un dato, y así ayudarles a construir un argumento (posicionamiento) [...]. Después se evalúa [...] y de esa forma tú vas haciendo que el alumno sea un poco más crítico y que en verdad sepa, si está bien o no (evaluación)”	“Antes de escribir les digo qué vamos a hacer, ¿por qué?, ¿para qué les va a servir? [...]. Mientras están escribiendo retomo las actividades que marca el libro de texto [...]. Al final lo reviso [...] faltas de ortografía o palabras repetidas [...] otras lo leen frente a sus compañeros y vamos analizando [...] en qué podría mejorar” (evaluación)
<i>¿Cómo introduce a los alumnos a cada género discursivo?</i>		
Lectura	“Pregunto [...] de qué creen que va a tratar el tema, si alguien ha leído sobre eso o ha escuchado en los medios de comunicación” (comprensión)	“vamos a leer un libro o tal texto que nos marca su libro, entonces lo leemos, a veces lo leo yo porque luego no da tiempo”
Escritura	“Lo que hago es leerles un texto nuevo, [...] y ya a partir de eso, ellos me comentan ¿así como de qué?, ¿qué es lo que saben sobre el tema?” (comprensión)	“buscar un tema de interés, por ejemplo, ahorita están con la espinita de los tatuajes entonces es [...] buscar un tema y tratar de adaptarlo al tipo de texto o a la actividad”. (Comprensión)
<i>¿Cómo reconoce que los alumnos han comprendido lo que leyeron?</i>		
Lectura	“Cuando les pido una síntesis [...] porque ves que realmente procesó la información, [...] cuando es capaz de decirte ‘no me pareció esto’, [...] te da el porqué, sí lo avala o no” (comprensión, posicionamiento, evaluación)	“Porque me lo ejemplifican [...] tengo que realizar las preguntas [...] a veces sí retomo las del libro otras las planteo” (comprensión)
<i>¿Qué elementos deben contener los textos de opinión que redactan los alumnos?</i>		
Escritura	“... que tenga una introducción, que mencione de qué va a tratar, que contextualice la importancia del tema (contexto), después [...] argumentado, tiene que dar su opinión, colocando sus puntos de vista dando su posición frente al tema [...] que refleje su postura (posicionamiento, ideología). Se evalúa la ortografía, redacción, coherencia, cohesión” (género discursivo y su función)	“... que tenga párrafos, que tenga ortografía, [...]. Además de que debe tener las partes del texto que se está tratando y siempre que lo documento, en caso de que lleve citas pues si se pone, pero el texto siempre debe de nacer de ellos, porque si no lo saben expresar, entonces tampoco lo van a poder escribir” (género discursivo y su función)

Es posible observar en la tabla anterior que el participante A incluye algunos elementos de la literacidad crítica, como el contexto; ejemplo de ello es que el profesor toma en cuenta a los alumnos para que elijan el tema del texto, el cual, de preferencia, debe tener una relevancia social. A su vez, observamos aspectos del género discursivo y su función cuando aborda las características propias del escrito y son consideradas en su evaluación. Así también, elementos de comprensión del texto, en cuanto al procesamiento de contenidos, y posicionamiento, ya que el alumno expresa su opinión sobre

distintos textos a partir de la construcción de argumentos coincidentes con los autores, o no. No obstante, este participante toma en cuenta la ideología, pues no identifica las opiniones, puntos de vista y valores presentes en el texto. Del mismo modo, faltó el reconocimiento de las voces que son incorporadas o silenciadas, lo cual implica que un grupo de personas esté representado y otro no.

De manera distinta, el participante E mostró menos evidencias de enseñanza de la literacidad crítica, ya que, si bien favorece que el alumno elija los temas sobre los que escribirá, habitualmente es el docente quien decide el material de lectura que se aborda en clase y relaciona la información del texto que leen con el contexto exterior, y no el estudiante. También, se enfoca en que el alumno conozca las características y funciones del texto, y las convenciones de escritura, que relacione lo que lee con su propia experiencia, pero no observamos el favorecimiento de un análisis de los contenidos.

Implicaciones educativas de los resultados

Acorde con los resultados que corresponden al análisis de los elementos curriculares especificados, existe una inclinación hacia un enfoque funcional de la literacidad. Este enfoque guarda relación con la perspectiva propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000, 2006), centrada en que los alumnos sean capaces de leer y escribir de manera eficiente en sus actividades cotidianas. Lo anterior se advierte en que existe una predominancia del abordaje del género discursivo y su función, además de la comprensión en los distintos elementos curriculares. Esto contrasta, a su vez, con la presencia escasa de elementos curriculares que promuevan el posicionamiento, el análisis de las voces y de la ideología, así como la evaluación, que, como mencionamos, resultan fundamentales en el enfoque de la literacidad crítica (Barton y Hamilton, 2004).

La observación de una cierta orientación hacia un abordaje de la literacidad funcional en los elementos analizados del currículo implica que, de manera general, en la educación básica el abordaje de la lectura y la escritura se centra en el desenvolvimiento eficaz de la persona en actividades cotidianas y en su incorporación con éxito a las transformaciones del ámbito económico (Arredondo y Quintero, 2017). Sin embargo, hay una atención limitada a los aspectos sociales e ideológicos, a la interrogación crítica y a la reflexión autoconsciente en relación con las prácticas de lectura y escritura (Street, 2004).

Por otra parte, si se promoviese el desarrollo de los demás elementos de la literacidad crítica, se podría incluir un enfoque hacia la comprensión, el análisis y la reflexión respecto de las distintas intencionalidades comunicativas, de las diferentes voces con sus posicionamientos e ideologías, y de los criterios que permiten evaluar el texto de otros y autoevaluar el propio, lo cual favorece la autonomía como aprendiz. Así también, se podría educar para la comprensión mediante el análisis y la reflexión de los contextos sociales, temporales, culturales e históricos de los que forman parte los estudiantes, así como de otros distintos.

Lo anterior favorecería la integración de la lectura y escritura en prácticas de literacidad diversas, así como la inclusión de múltiples maneras de desarrollarlas y de

enfrentar la complejidad implicada en los desafíos y dificultades que las nuevas realidades presentan (Knobel y Kalman, 2018), además de contar con más y mejores recursos para hacer frente a la desinformación. Esto representaría una ampliación del paradigma que se tiene de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por su parte, este enfoque sería susceptible de ser abordado en otras áreas del currículo y de forma transversal, similar al modelo australiano (Luke, 2000).

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de las estrategias didácticas de los docentes, si bien identificamos más evidencias de elementos de literacidad crítica que en el documento curricular, a la vez que una presencia significativa del abordaje de la comprensión y el posicionamiento, ello no implicaría un enfoque de literacidad crítica completo. Por esta razón, observamos evidencias escasas de elementos primordiales, como el análisis de las voces, las ideologías y los procesos de evaluación de textos, los cuales guardan una relación estrecha entre sí.

En este sentido, los docentes promueven en los estudiantes de manera predominante la activación de conocimientos previos, la comprensión de textos en diferentes niveles, la implicación y el aporte de argumentos referentes a los contenidos que leen (esto en especial en el abordaje de textos de opinión) y la reflexión sobre las connotaciones de las palabras. Sin embargo, el escaso abordaje referente a criterios de evaluación de contenidos, así como al análisis de las voces y la ideología, da cuenta de que se abonan elementos educativos limitados para que el estudiante pueda construir un posicionamiento adecuadamente fundamentado frente a lo que lee y escribe.

Lo anterior implica un área de oportunidad referente a la enseñanza de la lectura y escritura, en particular frente a las nuevas prácticas de literacidad del mundo actual vinculadas a una realidad cada vez más compleja. Por su parte, si se abordaran en su mayoría los elementos de la literacidad crítica que fueron identificados con menor frecuencia, los profesores podrían favorecer que los alumnos comprendan un texto en relación con un determinado contexto sociocultural; identifiquen la voz del autor por medio de citas textuales o referencias en los textos que escriben (Cassany, 2011); comprendan que los textos no son neutros (Cadiero-Kaplan, 2002) y, por tanto, que contienen ideología, lo que permitiría el abordaje de contenidos que reflejan problemas sociales (Wolk, 2003) y posicionamientos diversos; así también, podrían evaluar los textos (Izquierdo, 2019) y, con ello, la fiabilidad de la información (Delaney, 2017). Todo ello, con la finalidad de que puedan participar con más y mejores recursos en su realidad sociocultural.

CONCLUSIONES

De modo general, los resultados de nuestra investigación muestran, por una parte, una inclinación hacia un enfoque funcional de la literacidad en lo que corresponde a los elementos que fueron analizados del currículo de secundaria en la asignatura de español. Por otra, en lo concerniente a las estrategias didácticas de los profesores de español, en este nivel identificamos algunos elementos de la literacidad crítica; sin embargo, estos aparecen de forma inacabada o poco desarrollada. Lo anterior nos permite generar nuestras conclusiones.

Resulta importante considerar que la acción de literacidad crítica identificada con menos presencia en ambos análisis fue la evaluación del texto que se lee o escribe. A

este respecto, las evidencias encontradas se centran en evaluar únicamente las fuentes de información en cuanto a su confiabilidad, aunque no hallamos indicios del abordaje de criterios para efectuar dicha evaluación; de esta manera, advertimos una enseñanza que podría estar requiriendo aspectos constitutivos de las actividades evaluativas.

Otros elementos significativos de la literacidad crítica que observamos con un abordaje escaso o inconsistente fueron el análisis de la ideología y las voces, así como el desarrollo de un posicionamiento. Por ello, consideramos que es trascendente la atención de estos aspectos en la enseñanza de la lectura y escritura, pues proveen a los estudiantes de mayores recursos para su desenvolvimiento en un mundo cada vez más complejo, en el que han surgido nuevas formas de leer y escribir en internet (Cassany, 2013) y, por tanto, nuevas maneras de construir significados (Knobel y Kalman, 2018), así como de interactuar.

La enseñanza de la literacidad crítica, en lo referente a procesos de evaluación, favorecería que los estudiantes puedan analizar los contenidos de los textos y, con ello, filtrar y seleccionar información diversa, identificar la veracidad y rigor de los contenidos, realizar una lectura intertextual que permita contrastar las fuentes y los enfoques con los que se examinan los datos, así como evitar posibles manipulaciones y desinformación, como las noticias falsas y elementos de posverdad (Cassany, 2021b) que circulan en medios de comunicación diversos. Así también, enseñar a evaluar podría fortalecer su autonomía como aprendices, en tanto se fomenta la capacidad de construir criterios que permiten estimar la propia comprensión de textos y escritura, lo cual resulta de gran utilidad para los estudiantes que se enfrentan a contenidos de mayor complejidad en el nivel de secundaria, comparados con los que se estudian en primaria (Silas y Gómez, 2013).

Por otra parte, la capacidad de posicionarse frente a lo que se lee y escribe ayuda a que el estudiante asuma un punto de vista con base en un análisis previo y formule una opinión fundamentada. Ello contribuye a la adopción de posturas más activas y participativas en la sociedad a partir del análisis, la discusión y la búsqueda de posibles soluciones a problemas actuales, lo cual coadyuva a la participación ciudadana (Cassany, 2011) y a la toma de decisiones informadas. Acorde con lo anterior, dadas las literacidades vernáculas (Cassany, 2011) de las que, con frecuencia, son partícipes los estudiantes, la literacidad crítica representa un recurso necesario para la identificación de ideologías e información falsa en textos que circulan en internet, y el logro de un posicionamiento informado frente a ellas.

La promoción de habilidades para la lectura y escritura a partir del nivel educativo básico resulta primordial, tanto desde el planteamiento curricular como en las estrategias didácticas de los profesores y, de llevarse a cabo con el enfoque crítico de la literacidad, permitiría a los estudiantes desenvolverse en la sociedad actual de manera analítica, reflexiva y propositiva. Esto implica la necesidad de reflexionar acerca de cuál es el papel actual de la escuela ante las nuevas prácticas de literacidad y, más allá, qué papel puede jugar el desarrollo del lenguaje con base en el enfoque de literacidad crítica para hacer frente, entre otros aspectos, al uso indiscriminado de nuevas tecnologías que sustituyen procesos esenciales de lectura y escritura (como aquellas que permiten la elaboración de resúmenes, correcciones gramaticales y ortográficas, identificación de ideas principales, lectura en voz alta de textos, y creación de referencias bibliográficas) que el estudiante tendría que saber realizar.

Por último, hay que reconocer que la perspectiva de literacidad crítica es un campo fecundo para la investigación, sobre todo en estudios situados en los niveles básicos de la educación en México, lo cual supone un desafío para revisar otros planteamientos curriculares oficiales como el plan y programa de estudio 2017 de los demás grados de secundaria, aproximarse y analizar las prácticas educativas a partir de la utilización de métodos diversos, como la observación, e incluir en ello a distintos participantes de la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (ed.) (2018). *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: Ediciones del Orto.
- Anguiano, M. y Castillo, D. (2013). El lenguaje: un acercamiento desde las dimensiones curriculares. Panorama general 2002-2011. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 93-132). México: Fundación SM de Ediciones México/IDEA.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arredondo, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, núm. 2, pp. 93-105. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Avila, J. & Moore M. (2012). Critical literacy, digital literacies, and common core state standars: A workable union? *Theory into Practice*, vol. 51, núm.1, pp. 27-33.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, núm 79, pp. 372-381.
- Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas Excale, Planea y Pisa. *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 8-27.
- Carrasco, A., López-Bonilla, M. y Peredo, M. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. México: Editorial Universitaria Guadalajara.
- Cassany, D. (2021a). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2021b). *Desafíos multimodales en el aula del siglo XXI* (discurso principal). Seminario Internacional de Lectura Crítica. Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=1-naTi1kjuY&t=4413s>
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-24.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, vol. 58, núm. 1, pp. 29-40.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Delaney, C. (2017). World War II and beyond: Middle school inquiry and critical literacy. *The NERA Journal*, vol. 43, núm. 2, pp. 30-35.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, A. (2013). Critical literacy, common core, and "close reading". *Colorado Reading Journal* (Winter). https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=education_facpubs
- Ellis, A. & Eberly, T. L. (2015). Critical literacy: Going beyond the demands of common core. *Illinois Reading Council Journal*, vol. 43, núm. 2, pp. 9-15. https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=education_facpubs
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres y Nueva York: Longman.
- Flores-Macías, R. (2020). Lectura inteligente desarrollo lector: software educativo para apoyar a adolescentes con dificultades lectoras. En M. T. Montero (coord.). *Experiencias educativas con y para jóvenes: diversas aproximaciones metodológicas* (pp. 53-79). Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Flores-Macías, R., Jiménez, J. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 65, núm. 20, pp. 581-605.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2017). *La educación como práctica de la libertad* (50 ed.). México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2013). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, vol. 17, núms. 1 y 2, pp. 13-26.
- Gredics (2016). Pàgines de la UAB. Barcelona: Drupal Desenvolupat per APSI-UAB. <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/node/163>
- Hawkins, M. (2014). Ontologies of place, creative meaning making and critical cosmopolitan education. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, núm.1, pp. 90-112.
- 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. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/334431/20793686>
- Hernández, G. (2009). *Teorías implícitas de la comprensión lectora y la composición escrita en estudiantes de educación secundaria y superior*. Presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2009, Veracruz, México.
- Hernández, G., Olivieri, G. y Márquez, M. (2021). Presentación. Experiencias de literacidad en un mundo complejo: de la teoría a la práctica, de la práctica a la teoría. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 56, pp. 1-2. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1257/1353>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Valladolid: Editorial Trotta.

- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso de odio: una investigación en educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 5, núm. 1, pp. 42-55.
- Jocius, R., Self, E. & Wood, S. (2015). Creating critical readers and responders using the Common Core State Standards. *e-Journal of Balance Reading Instruction*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-9.
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. Morelia, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Knobel, M. y Kalman, J. (eds.) (prólogo de Lankshear, C.) (2018). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
- Koh, A. (2019). Travelling with and teaching critical literacy in Singapore, Australia, and Hong Kong: A call for postcritique. *Curriculum Inquiry*, vol. 49, núm. 2, pp. 203-216.
- LaDuke, A., Linder, M. & Yanoff, E. (2016). Content, disciplinary, and critical literacies in the C3 and common core. *Social Studies Research and Practice*, vol. 3, núm.1, pp. 96-111.
- Lewison, M., Flint, A. & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, vol. 79, núm. 5, pp. 382-392.
- Luk, J. & Lin, A. (2014). Voices without words: Doing critical literate talk in English as a second language. *TESOL Quarterly*, vol. 49, núm. 1, pp. 67-91.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 43, núm. 5, pp. 448-461.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, vol. 4, núm. 2, pp. 5-8.
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 56, núm. 18, pp. 113-139.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 3-18.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE (2000). *Literacy in the Information Age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. París. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Rose, D. & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling, literacy learning: The middle years. *Australian Literacy Educators' Association*, vol. 14, núm. 2, pp. 32-45.

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria Español*. México.
- Silas, J. C. y Gómez, L. F. (2013). El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 17, pp. 66-87.
- 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* (pp. 211-246). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Unesco (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224743_spa
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>.
- van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 10, núm. 29, pp. 9-36.
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, vol. 186, núm. 1, pp. 23-36.
- van Sluys, K., Lewison, M. & Seely, A. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, vol. 38, núm. 2, pp. 197-233.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, vol. 94, núm. 3, pp. 101-106.
- Wong, P., Chan, C. & Firkins, A. (2006). School-based critical literacy program in a Hong Kong secondary school. *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, vol. 5, núm. 1, pp. 129-39.
- Yoon, B., Yol, Ö., Haag, C. & Simpson, A. (2018). Critical global literacies: A new instructional framework in the global era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 62, núm. 2, pp. 205-214.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (coord.). *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zhang, Z. (2019). Tracing cosmopolitan literacies: A case study transnational literacy curricula. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 51, núm. 1, pp. 583-600.