



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DE DOCTORADO

Alfabetización digital, iletrismo académico

**Reflexiones a partir del caso del estudiantado de la generación 2018-
2021 de la Prepa Ibero, Lerma Edo. de México.**

PRESENTA

Yves Bernardo Roger Solis Nicot

DIRECTORA DE TESIS

Elizabeth Hernández Alvidrez

ENERO DE 2023

Alfabetización digital, iletrismo académico

Reflexiones a partir del caso del estudiantado de la generación 2018-2021 de la Prepa Ibero,
Lerma Edo. de México.

Nota del autor

Yves Bernardo Roger Solis Nicot, alumno del Doctorado en Educación. Tesis realizada bajo la supervisión de la Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez y del comité tutorial compuesto por la Dra. Alicia Gabriela Ávila Storer y el Dr. Rafael Campos Hernández.

Este documento representa la entrega para presentar el examen de grado. Antes de ser sometido a los lectores utilicé la herramienta CaDi, traductor al lenguaje incluyente disponible en la página: [Corrector de Textos con Lenguaje Incluyente \(ibero.mx\)](https://www.iberomexico.mx/ibero-ca-di/).

Cualquier duda en relación con este trabajo favor de escribir a la dirección electrónica: 180928005@alumnos.upn.mx.

Agradecimientos

Este proceso de tesis doctoral ha sido para mí de los mejores procesos educativos que he vivido. Por razones de mi formación he tenido la oportunidad de estudiar en universidades privadas y públicas de dos países, México y Francia. He encontrado en el Doctorado en Educación una comunidad de aprendizaje horizontal que me ha permitido tener un seguimiento puntual a mis reflexiones. En particular a través del esquema escolarizado y el seguimiento del comité tutorial.

Quisiera en particular agradecer a la Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez, la Dra. Alicia Gabriela Ávila Storer y el Dr. Rafael Campos Hernández quienes me han acompañado durante esos cuatro años de reflexión. En la última parte de mi trayectoria en la Universidad Pedagógica Nacional el Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz y la Dra. María del Pilar Miguez Fernández me han compartido su visión renovada que me ha permitido ofrecer una reflexión más madura y precisa. Quiero agradecer a mis colegas de la Prepa con quien les debo agradecer compartir conmigo parte de las reflexiones aquí vertidas en particular la Dra. Ana Laura Duarte Carmona y el Mtro. Hugo Garibay Rodríguez. Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo del Dr. Carlos Jesús Araujo Torre y de la Mtra. Ligia Adriana Rodríguez Méndez ya que fue durante su gestión como directores de la Prepa Ibero que pude realizar esta investigación.

Un apoyo invaluable ha sido el de mis colegas de generación y el cuerpo docente quien me ha acompañado, en particular la Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso, la Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky y el Dr. Samuel Arriaran Cuellar.

Finalmente, este trabajo no hubiera podido llegar a buen puerto sin el apoyo incondicional de Ana Maria e Ivanna, quienes son mis compañeras de viaje y con quien tengo la dicha de compartir tiempo y espacio.

Índice

Introducción7

Planteamiento del problema7

Hipótesis8

Justificación8

Objetivos10

Preguntas de investigación11

Métodos y técnicas12

Consideraciones éticas22

Amenaza de invalidación23

El plan de la tesis23

Capítulo 125

El proyecto de la Prepa Ibero y la importancia del desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.25

La Prepa Ibero25

La educación basada en competencias 28

Las competencias lectoras, gramaticales y ortográficas29

La enseñanza del idioma materno30

La Enseñanza del idioma materno aplicada al mundo académico31

Capítulo 233

La revolución digital y analfabetismo en el lenguaje académico: Educar en la era del conocimiento33

El investigador y sus traumas35

El equipo docente43

¿ Quèsaco con los nativos digitales?50

Capítulo 354

El programa del Taller de lectura y redacción por niveles.54

El estudio de caso54

Resultados en pruebas estandarizadas y en el semestre escolar62

Y con todo eso: ¿Qué piensa el alumnado?82

Capítulo 485

La tradición en la enseñanza de la lectura en los colegios de la compañía de Jesús.85

La *Ratio Studiorum* y la lectura en el siglo XVI.86

El paradigma pedagógico Ignaciano y la importancia del proceso lector.100

Capítulo 5109

Lectura académica en la era de Facebook, YouTube y Tik Tok. ¿Para qué?109

La nueva república de las letras: Educación de masas y la lectura para la elite.109

Lectura y oralidad de segundo grado123

Repensando las técnicas de la palabra en la era del Internet127

Leer en el siglo XXI: ¿Será la lectura académica una pastilla roja?136

CONCLUSIONES154

REFERENCIAS163

ANEXOSi

Anexo 1. Resultados de la Prepa Ibero en torno la comprensión lectora en la prueba enlace. 2013-2017.i

Anexo 2. El contenido del examen diagnósticoi

Anexo 3: Bloques y competencias de las tres asignaturas del Taller de Lectura y Redacción.x

Anexo 4. Opinión detallada del equipo docente: Método biográfico narrativo.xxx

Anexo 5: Los diferentes de instrumentos de la Prepa Iberolix

Anexo 6. Resultados obtenidos en las diferentes pruebas analizadas para la generación 2018-2021.li

Anexo 7. El examen de admisión de la Prepa Iberolii

Anexo 8. Agrupación del estudiantado en niveles.liii

Anexo 9. Los resultados en TLR1 y TLR2.lvii

Anexo 10: La prueba tipo College Boardlix

Anexo 11. La prueba EXCOBAlxiv

Resumen

En la Prepa Ibero Ciudad de México (ubicada en el municipio de Lerma en el Estado de México) la población es muy heterogénea y el nivel de dominio de las habilidades lectoras y escritoras entre el alumnado en la Preparatoria es diverso. El personal docente indica que cada vez el alumnado tiene más dificultad para demostrar el dominio de sus habilidades de lectura académica. En el marco de un mundo digitalizado, las competencias lectoras y escritoras del estudiantado parecen poco desarrolladas. Las nuevas generaciones que crecieron a la par de Facebook y YouTube podrían generar y acercarse al conocimiento de una manera diferente a la modernidad clásica, en el marco de lo que algunos autores europeos refieren como la posmodernidad. La disparidad entre los diferentes niveles de dominio del alumnado provoca que sea difícil aplicar para todos los contenidos de la materia del Taller de Lectura y Redacción tal y como los propone la [Secretaría de Educación Pública](#) o los planes de estudio de la Dirección General de Bachillerato. En lugar de poder atender las competencias esperadas en el nivel superior el cuerpo docente tiene que enfocarse en conocimientos que deberían haberse adquiridos en la primaria o en la secundaria. Con la finalidad de poder desarrollar en todas y todos, un nivel mínimo de competencias de acuerdo con las pruebas estandarizada de egreso del bachillerato evalué una intervención que proponía aplicar a la enseñanza del idioma español algunas de las características organizativas que se dan al momento de adquirir una lengua extranjera: es decir organizar al alumnado por niveles de dominio del idioma español, su idioma materno. El estudio se realizó a lo largo de tres años con la generación 2018-2021 de la Prepa Ibero en conjunto entre Hugo Garibay, jefe de la materia de Taller de Lectura y Redacción, y yo, el investigador.

Palabras claves: Mundo digitalizado, Generación Facebook, Competencias de lectura y escritura, Bachillerato General, Prepa Ibero.

Introducción

Planteamiento del problema¹

Debido a las políticas inclusivas de admisión de Prepa Ibero, su población es muy heterogénea. En el examen de ingreso algunas alumnas y alumnos muestran que cumplen apenas los requisitos mínimos esperados por el personal académico en cuanto a sus competencias lectoras y de escritura mientras que otros manifiestan niveles de dominio superiores. Así, aunque todo el alumnado que estudia en la Prepa aprobó el examen de admisión, algunos no han desarrollado las competencias mínimas en torno a comprensión lectora. Por ello, los contenidos de las materias del Taller de Lectura y Redacción en Prepa Ibero corresponden en gran medida a los de nivel secundaria (ortografía). Estos temas consumen la mayor parte de las clases y no permiten trabajar a fondo lectura y redacción. A partir de aquí se genera círculo vicioso: por enseñar solo ortografía, no se trabaja suficientemente redacción ni lectura; al mismo tiempo, por no redactar y por leer poco, el alumnado no afianza su ortografía. Algunas alumnas y alumnos avanzados se aburren. El alumnado no transfiere sus aprendizajes a otras materias y el nivel académico de la población estudiantil egresada les parece insuficiente a algunos docentes. Al mismo tiempo que el estudiantado demuestra ser digitalmente alfabetizado, algunos muestran ser iletrados académicamente. Sin embargo, la Prepa cuenta con la infraestructura para que todas y todos los que egresan muestren dominio académico de su idioma materno.

¹ Cabe aclarar que esta definición de problema se realizó en conjunto con Hugo Garibay Rodríguez, jefe de las materias de Taller de Lectura y Redacción.

Hipótesis

A diferencia de la lengua oral, que es patrimonio de todas y todos las y los hablantes, la lengua escrita es un código creado y gestionado por los hablantes cultos, del cual es necesario apropiarse mediante un proceso escolar riguroso. Debido a las deficiencias de la educación básica en México, el nivel de apropiación de la lengua escrita en varias alumnas y alumnos (y sus familias) es muy heterogéneo y, en algunos casos, equiparable al de hablantes no nativos de nivel intermedio. Las metodologías de enseñanza del español como segunda lengua cuentan con marcos de referencia internacionales y dan acceso a certificaciones que permiten asegurar una etapa comprensiva en el estudiantado que ha alcanzado un nivel. Asumo que al retomar algunos de los esquemas organizativos propios de la enseñanza de una lengua extranjera y organizar a los alumnos por niveles basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, mejorará también su desempeño escolar general.

Justificación

De acuerdo con la nota país de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, a pesar de tener una cobertura amplia en términos de número de personas (casi la totalidad de las niñas y niños de cuatro años se encuentra matriculada y casi la mitad de la población en edad de cursar la educación media superior se encuentra realizando sus estudios), el estudiantado mexicano no demuestra un alto nivel de desempeño académico (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, 2013). La reforma educativa adoptada en 2013, que puede consultarse en el Diario Oficial de la Federación del 26 de febrero de 2013, aumentó el marco de la educación obligatoria hasta la educación media superior (Peña Nieto, 2013); no obstante, el desempeño es deficiente tanto en el nivel de educación básica como en el de educación media superior. Además, el nivel

más importante es el nivel de concreción en el aula y, en este sentido, el marco legal no permite garantizar la aplicación real de las mejoras perseguidas. La reforma de 2013 es un apéndice de la reforma educativa pactada entre el gobierno panista de Felipe Calderón y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y, a pesar de “La Alianza por la calidad de la Educación” (Gobierno Federal Mexicano, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2008), el nivel de concreción en el aula sigue siendo el reto mayor para asegurar un desempeño exitoso tanto del estudiantado como del personal docente.

A pesar de diez años de esfuerzos, el nivel de desempeño en competencias básicas es deficiente y un mexicano de cada dos no es capaz de realizar operaciones básicas en Matemáticas ni entiende lo que lee (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico 2013, pruebas Enlace 2013 y 2014, prueba PLANEA 2015, 2016 y 2017).

Como ya lo mencionamos, la Prepa Ibero Ciudad de México, con sede en Lerma, tiene políticas de admisión inclusivas que se traducen en una población estudiantil muy heterogénea. Algunos integrantes del alumnado aceptados en la institución demuestran un desarrollo mínimo de competencias académicas. De acuerdo con el examen diagnóstico de la generación 2018-2021, presentado entre octubre 2017 y mayo de 2018,² un alumno de cada tres aceptados en la Prepa Ibero no tiene las competencias mínimas en lectura, ortografía y gramática. Un 75% de la población no entiende cabalmente lo que lee.³ Si bien este número de alumnas y alumnos reprobados resulta

² En la Prepa Ibero en el año 2017 y 2018 se realizan tres aplicaciones diferentes del mismo examen de admisión. Una en noviembre de 2017, otra en febrero de 2018 y la última en marzo de este mismo año.

³ Si revisamos un histórico, en aquellos años en los cuales no se desarrolló la intervención que planteo en esta tesis, se puede apreciar que en las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional (la prueba Enlace y Planea) el porcentaje de alumnas y alumnos reprobados en Prepa Ibero oscila entre el 27% y el 9 % del total del alumnado egresado de la Prepa Ibero. El mejor resultado en las pruebas estandarizadas se obtuvo de hecho con la generación que egresó en 2017. En 2013 un 15.1% del alumnado que presentó la prueba la reprobó, en 2014 un 17%, en 2015 un 20.4%, en 2016 un 27.1%, siendo ese año el año con más porcentaje de la población sin demostrar su dominio de las

significativo, es posible cambiar la manera en la cual se imparten las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción y fortalecer los logros en los dos primeros años del bachillerato en las materias propedéuticas de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, de modo que el estudiantado de la Prepa Ibero pueda demostrar de manera satisfactoria su desempeño en competencias de lectura y escritura.

A nivel más personal, considero que la Prepa Ibero cuenta con el cuerpo docente adecuado y un acompañamiento personalizado que permite que todas y todos los que egresan de la prepa muestren un desempeño satisfactorio de las competencias lectoras y escritoras básicas. Consciente de que se trata de un desempeño tecnológico (siguiendo las reflexiones de Walter Ong, 1984), el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras no solo despierta interés por ellas mismas, sino porque se espera que impacten positivamente también en las materias disciplinares que cursa el alumnado, esto a sabiendas de que los procesos de transferencia no son automáticos y que se requiere un papel activo del docente para lograrlo: no se puede pensar en el proceso únicamente desde las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción.

Objetivos

Objetivo principal:

Analizar a través de un estudio de caso los resultados obtenidos en torno a la comprensión lectora en su idioma materno de las alumnas y alumnos organizados por niveles homogéneos establecidos con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

competencias lectoras y 2017 fue el año en el cual la población de estudiantes demostró mayor dominio del idioma materno con solamente un 9% de reprobados del total del alumnado de la Prepa Ibero. Para una visión numérica más clara se puede consultar la tabla en el anexo 1.

Objetivos secundarios:

- Evaluar el diseño e implementación de un plan de desarrollo de las competencias lectoras que adopte una modalidad por niveles similar a la propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, en las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción que se imparten en los tres primeros semestres del bachillerato general de Prepa Ibero Ciudad de México, en Lerma, Estado de México.
- Contrastar el nivel de desempeño de los ingresados y egresados del bachillerato general de la Prepa Ibero Ciudad de México tras los tres semestres del taller de Lectura y Redacción y tras los seis semestres de la prepa.
- Explorar en qué medida las competencias digitales del estudiantado están teniendo un impacto en sus competencias de comprensión lectora académica.

Cabe señalar que el alumnado ingresó a la Prepa Ibero con un examen EXANI I. A quienes fueron aprobados, se les aplicó un examen diagnóstico interno que fue la base que usamos para describir su desempeño. Los miembros del estudiantado presentaron dos exámenes de egreso del bachillerato, uno en quinto semestre y otro en sexto semestre. (En el caso de esta generación 2018-2021, el College Board y la prueba EXCOBA).

*Preguntas de investigación**Pregunta eje:*

¿Cuáles son las lógicas de aprendizaje de las competencias lectoras de alumnas y alumnos que han desarrollado procesos de alfabetización digital pero que no han demostrado frente a pruebas estandarizadas el dominio académico de su idioma materno?

Preguntas secundarias:

¿Está siendo exitoso, es decir, permite al estudiantado una adquisición mayor de sus competencias lingüísticas, el plan de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras por nivel en las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción que adopta una modalidad similar al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas?

¿Cuál ha sido la aceptación del plan por parte del alumnado, del personal docente, de los administradores educativos?

¿Ha sido significativo para el desarrollo de competencias el cambio de metodología?

¿Fue el único cambio que se realizó o habría que tomar en cuenta otras variables?

¿Existe un impacto claro entre las competencias digitales del estudiantado y las competencias de lectura académica?

Métodos y técnicas

La presente investigación tiene un enfoque mixto. Pretende evaluar la implementación de un programa de lectoescritura en una escuela privada de Lerma en el Estado de México. Se trata entonces de un estudio de caso y como tal, se plantea una investigación longitudinal, correlacional. La variable independiente es el desarrollo del programa en sí. La primera de las variables dependientes es el conjunto habilidades, actitudes y conocimientos del alumnado (competencias), las cuales fueron medidas a través de los resultados en las pruebas internas de la institución, así como en las pruebas externas estandarizadas (College Board y EXCOBA). Se buscó poder tener datos precisos en torno a las adquisiciones deseadas y las que se dan realmente, poniendo de relieve

los resultados internos y los obtenidos en las pruebas internacionales.⁴ Otras de las variables dependientes fueron las respuestas e interacciones tanto del personal docente como del estudiantado y de la autoridad educativa. A nivel metodológico y de las técnicas usadas, trabajé en dos niveles: el de las pruebas y resultados y el de las impresiones del alumnado y del personal docente. Inicialmente pensaba también involucrar a las autoridades institucionales, pero en 2019 cambió el director y la nueva directora decidió suprimir el programa. Opté por no tomar en cuenta la visión de la autoridad educativa. Considero en este sentido que la presente tesis llegó tarde para poder documentar y evaluar la experiencia. Cuando el equipo directivo tomó la decisión de suprimir el programa, no contaba con los datos analizados para poder defender la intervención o, por el contrario, confirmar la opinión de quienes decidieron terminar con la experiencia. El programa solamente fue aplicado para dos generaciones: la generación 2018-2021, que estudio en esta investigación, y la generación 2019-2022. En la fase de investigación aquí presentada se recurrió a análisis estadísticos básicos, descriptivos⁵. La parte más cualitativa de la investigación como parte del análisis se basará en encuestas a docentes y al estudiantado.

Participantes

El universo de estudiantes de la generación 2018-2021 constó de 226, que fueron distribuidos en 12 grupos de Taller de Lectura y Redacción. Sin embargo, la población estudiada fue de 159. También participaron cinco docentes de Taller e Lectura y Redacción I, II y III.

⁴ Cabe aclarar en este sentido que no tenemos alumnos que tengan como idioma L1 idioma indígena. Algunos estudiantes sin embargo tenían como idioma materno el inglés.

⁵ Para poder establecer media y tendencias, la correlación entre la aplicación del programa y diferenciar los resultados del estudiantado y el impacto en el personal docente de la aplicación de un programa de intervención basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. La idea es poder conocer la evaluación del programa desde la perspectiva de cada uno de los actores en el proceso, sean integrantes del estudiantado o del cuerpo docente, y poder determinar si las percepciones cambian de acuerdo con el nivel de estudio o el grupo cursado.

Características de la población estudiada:

El universo estudiantil de investigación original era de 226 alumnas y alumnos de primer ingreso, de los cuales 223 presentaron su examen diagnóstico. Aunque los 226 habían sido aceptados en la Prepa, no todas ni todos poseían las competencias esperadas de acuerdo con su nivel de estudio. El número del estudiantado que terminó su formación académica en la Prepa Ibero fue variando a lo largo de los tres años. Algunos de los integrantes del estudiantado fueron dados de baja, otros decidieron cambiar de institución educativa y algunos más se incorporaron a la institución en el segundo o en último año. Por ello, la población estudiada no corresponde a todo el universo, sino que solamente tomé en cuenta a las 159 alumnas y alumnos que presentaron tanto el examen de admisión como las pruebas diagnósticas uno y dos y las pruebas estandarizadas de egreso.

A nivel de la organización del taller, se crearon 12 grupos. La idea fue organizar el cuerpo docente y el estudiantado de tal manera que las clases se realizaran al mismo tiempo y el estudiantado pudiera cursar en un grupo adecuado a su nivel de dominio. Para lograrlo, se impartieron al mismo tiempo cuatro grupos durante cuatro bloques horarios de hora y media cada uno. Así, las 226 alumnas y alumnos originales del estudio quedaron repartidas entre esos doce grupos de TLR. Se formó un grupo de 15 estudiantes, cuatro grupos de 17, tres grupos de 18, dos de 21, uno de 22 y uno de 25, siendo este último el más numeroso. No hubo ningún grupo piloto ni grupo de control. La intervención se aplicó a todos los grupos y por tanto a todo el universo o población estudiantil de la generación 2018-2021.

El cuerpo docente estuvo integrado por cinco profesores para el Taller de Lectura y Redacción I y II y dos docentes para el Taller de Lectura y Redacción III. En el caso de TLR I y II una profesora

no pudo incorporarse a la Prepa (su decisión no fue vinculada con la aplicación del programa). Inicialmente sus grupos le fueron asignados al jefe de materia. Un docente suplente varón se incorporó poco antes de terminar el primer semestre. Retomaré este punto de manera más detallada en el capítulo 2. Solamente se implementó el rediseño del Taller de Lectura y Redacción en el primer año. Por ello el trabajo de investigación se realizó con cinco docentes y no con los siete que conformaban en esta época la academia de Taller de Lectura y Redacción.

Material y procedimiento

Como lo mencioné anteriormente, la investigación aquí realizada responde a un diseño longitudinal de tendencia: “Los diseños de tendencia (*trend*) son aquellos que analizan cambios a través del tiempo (en categoría, conceptos, variables o sus relaciones) dentro de alguna población en general” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010, p. 159). En mi caso se dio seguimiento durante tres años a una cohorte que empezó sus estudios de Educación Media Superior en el año 2018 y la terminó en el año 2021. La opinión del alumnado es esencial y casi logré recabar la opinión de toda la generación; 205 de un total de 226. La población estudiada a través del tiempo fue cambiando. Algunas alumnas y alumnos dejaron de estudiar en la Prepa Ibero, otras y otros ingresaron en el segundo o tercer año de la formación de su bachillerato. La población que analicé a nivel estadístico es aquella que ha presentado su examen de admisión, las diferentes pruebas diagnósticas basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y las pruebas estandarizadas externas de egreso. En la parte del análisis decidí integrar solamente los resultados de las pruebas diagnósticas y estandarizadas, pero ofrezco en [anexo](#) un análisis más complejo que incluye los datos obtenidos a lo largo de los tres años que cursaron en la prepa. Logré trabajar y analizar a la mayoría de la población. En el último año del estudio ninguno de los integrantes del equipo docente siguió en la Prepa y se dio una renovación completa

de la planta docente, incluyendo también al jefe de materia. Esos cambios laborales no estuvieron vinculados al programa, sino a decisiones de vida de cada uno de los actores. En torno al estudiantado sería importante en estudios ulteriores incluir el factor socioeconómico, para poder inferir si también existe una relación entre situación socioeconómica y habilidades lectoras. No lo estudio aquí de manera más precisa porque no tuve acceso a esos datos y solamente analizo el comportamiento y desempeño con referencia a las becas obtenidas.

El uso de la estadística descriptiva me permitió analizar los resultados de la mayoría del estudiantado y lo complementé con un análisis cualitativo que me ayudó a realizar un diálogo entre percepciones, resultados y políticas aplicadas. Es decir, pude dar un seguimiento preciso y puntual a la mayoría del estudiantado.

Técnicas

Quisiera empezar con una reflexión de Gilberto Giménez Montiel que me ha orientado en la diferenciación entre métodos y técnicas. “Los métodos no deben confundirse con las técnicas de investigación. Un método es la organización estratégica de diferentes técnicas de investigación en función de una teoría, y en vista de objetivos de investigación científicamente pertinentes.” (Giménez Montiel, 2013, 11:35-12:08).

Por ello, en este apartado comparto las diferentes técnicas que usé a lo largo de los tres años de la investigación. Como lo explica el Dr. Giménez Montiel en la conferencia *Epistemología de los proyectos de investigación*, “Las metodologías deben estar explícitas y justificadas en la descripción de lo realizado porque a partir de la relatoría de este proceso podemos constatar los retos a los que el investigador se enfrenta, sus pretensiones y sus alcances” (Podestá Siri, 2007, p. 1011). Para la parte más cualitativa del estudio, planteé el uso de tres técnicas: la biográfica

narrativa, el estudio de caso y el cuestionario de opinión a estudiantes. Explicaré a continuación el uso de la técnica Biográfica narrativa y del Estudio de Caso.

Biográfica narrativa

Una parte fundamental del enfoque cualitativo es la técnica biográfica narrativa. En particular a lo largo del curso de Métodos interpretativos de investigación educativa se ha dado un gran énfasis a las estrategias de investigación cualitativa. (Ameigeiras 2007, Vasilachis de Gialdino 2007, Suárez 2007, Sverldick 2007, Foley y Valenzuela 2011, Dietz y Álvarez Veinguer 2014). La técnica biográfica narrativa tiene sus antecedentes en “la segunda mitad del siglo XX con el estudio del etnógrafo polaco William Thomas sobre los campesinos polacos”. (Osorio Madrid, 2014, p.190). Aquí es donde, según Osorio Madrid, aparece por primera vez el concepto de *lifehistory* “para describir la narrativa vital de una persona apoyada en registros documentales y entrevistas a personas cercanas al entorno social del sujeto biografiado”. (2014, p.190). El giro metodológico en las ciencias sociales le debe mucho al pensamiento de Alfred Schütz (1974), quien retoma la fenomenología de Husserl y la aplica a las ciencias sociales.⁶ Schütz considera como objeto de la sociología los fenómenos sociales del acontecer cotidiano y la posibilidad de analizar el sentido subjetivo que los actores individuales enlazan con su acción. Schütz distingue entre el acervo social y el acervo subjetivo del conocimiento, que se entrelazan en la realización social y las actividades prácticas de la cotidianidad. Por eso es fundamental entender que el conocimiento no tendría que partir del discurso científico, de manera a priori, sino que es fundamental estudiar la forma en la que la membrecía de la sociedad explica y justifica el sentido de las acciones. Por ello resulta

⁶ Esta reflexión fue propiciada por la generosidad de la Dra. Alicia Pereda, quien compartió con nosotros las aportaciones de Schütz en las materias del segundo semestre del Doctorado en Educación.

fundamental darles voz a los diferentes actores. Es decir, en el caso del estudio aquí presentado, darles voz al personal docente de las asignaturas de las materias del Taller de Lectura y Redacción, al jefe de materia, Hugo Garibay Rodríguez, y al estudiantado, quienes reflexionan y tienen emociones frente a su desempeño. En este sentido, siguiendo a Daniel Suárez, fomentamos “la documentación narrativa de prácticas escolares [que] es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas”. (2007, p.71). Así, es fundamental asumir el papel de la persona investigadora en la comunidad en la cual se está realizando la investigación. En este sentido el personal de investigación han sido Hugo Garibay Rodríguez, Ana Laura Duarte y yo. Su reflexión ha sido para mí fundamental y he podido dialogar con ellos tanto a nivel teórico como al momento de analizar datos más específicos. En el marco de la tesis hago las anotaciones pertinentes a cada una de esas interacciones.

Como lo decía en el preámbulo, fui coordinador académico, ayudé a Hugo Garibay Rodríguez a desarrollar el programa de reorganización de las materias de Taller de Lectura y Redacción y la mayoría del personal docente que imparte las materias tiene una relación de larga data conmigo o con Hugo. En este sentido, es fundamental minimizar el papel del personal de investigación⁷ usando las herramientas de la fenomenología (Osorio 1999) y darle voz y lugar a las y los entrevistados. Siguiendo las reflexiones de Dietz y Álvarez Veinquer, no se trata de “sobre enfatizar el papel del hermeneuta, del intérprete, e infravalorar la capacidad auto reflexiva del ‘objeto’ de la interpretación”, sino más bien subrayar la “necesaria complementariedad de la tradición

⁷ La decisión de privilegiar el concepto de personal de investigación en lugar de investigador fue parte del uso del software Cadi, la herramienta que usé para ayudarme a emplear el lenguaje incluyente en la redacción mi tesis.

hermenéutica en la investigación etnográfica y el enfoque colaborativo, dialógico y participativo.” (2014, p.55) “El objeto de análisis con el que trabaja el método biográfico no son los fenómenos sociales en sí o los problemas cotidianos que se presenten entre los actores sociales, sino las expresiones verbales que estos realizan sobre su experiencia vivida, esto es, los relatos o sus historias” (Osorio Madrid 2014, p.189). Osorio Madrid se enfoca en las tres dimensiones del método biográfico narrativo como técnica, enfoque o método.

En su dimensión puramente instrumental, la obtención de una historia personal o un relato es la técnica empleada por el investigador. Adquiere una dimensión como enfoque de investigación cuando se procede al análisis de la narración y la información obtenida conforme a los principios y procedimientos teórico-metodológicos de un campo disciplinario o preferentemente desde un abordaje interdisciplinario (antropológico, psicológico, sociológico, educativo). Finalmente, el enfoque se constituye en un método cuando los elementos teórico-prácticos se ubican dentro de una corriente de pensamiento filosófico y epistemológico, que para el caso que nos ocupa son el humanismo, la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología. (2007, p.192)

En este momento de mi reflexión tomaré el método biográfico como una técnica al mismo nivel que el estudio de caso. Para lograrlo, recurrí en diferentes momentos a la aplicación de cuestionarios con el propósito de poder tener por escrito la opinión y vivencia del cuerpo docente frente a la intervención, al inicio y al final de los semestres otoño 2018 y primavera 2019. Le pedí también a la jefatura de la materia que le solicitara a los integrantes del estudiantado generar relatos en torno a su propio proceso de organización por grupos más homogéneos basados en los niveles de desempeño del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.⁸ Ello me permitió contestar la pregunta: ¿Cuál ha sido la aceptación del rediseño del Taller de Lectura y Redacción por parte del alumnado, del personal docente?

⁸ Algunos alumnos por ejemplo han expresado que se saben en los grupos bajos y ello tiene un impacto en su autoestima.

También incluí mi propia historia para explicar las motivaciones profundas hacia el estudio y mis prejuicios. Este uso de la técnica biográfica narrativa es el soporte del capítulo segundo de esta tesis.

El estudio de caso

La otra técnica que uso es el estudio de caso.⁹ Me abre la posibilidad de “incluir todos aquellos métodos de investigación que sean apropiados para comprender el caso, además de que puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.” (Colina Escalante, 2014, p.246). Me propuse diseñar un estudio de caso holístico motivado por la perspectiva longitudinal: “el cual consiste en estudiar el mismo caso en dos o más puntos diferentes de tiempo con el objetivo de especificar cómo ciertas condiciones cambian o no a través de este”. (Colina Escalante, 2014 basado en Yin, 2003, p. 246).

El mayor exponente cuando se habla de los estudios de caso es el historiador y doctor en ciencias cerebrales y cognitivas Robert Yin. (Yin, 2012). Yin hace referencia al método de estudio de caso como un método que requiere de una serie de procedimientos para ser exitoso. Es decir, que no solamente se trata de escoger un caso, sino que hay que construirlo. Las tareas para construir un estudio de caso son: el diseño del estudio de caso, la recolección de datos, el análisis de los datos y la presentación y reporte del análisis de caso. El estudio de caso es usado en diversas situaciones para contribuir a nuestro conocimiento de individuos, de grupos, organizaciones y

⁹ En este sentido tenemos claro que algunos autores no lo consideran una técnica sino un método en sí. En este texto lo entenderemos como técnica, siguiendo así la diferencia que hace Giménez cuando distingue entre método y técnica. Ver sobre esta comprensión el apartado. Robert Yin es quien más ha reflexionado sobre el estudio de caso, en particular en psicología. Yin R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*, 3ª. Ed. California: Sage.

fenómenos sociales o políticos. (Yin 2003, p.50). Según el propio Robert Yin, “el método de estudio de caso permite al investigador aprehender las características holísticas y relevantes de eventos de la vida real como lo son los ciclos de vida de individuos, procesos de organizaciones o de liderazgo, cambios en los vecindarios, en las relaciones internacionales o en la maduración de las industrias. (2003, p.1). En este trabajo, al optar por el enfoque mixto, el método de estudio de caso es parte de un proceso mayor. Ello tiene consecuencias al momento de tomar decisiones metodológicas. Como lo muestra Yin en el capítulo seis de su libro sobre diseños y métodos del estudio de caso, el estudio mayor abarca los reportes de estudios de caso: “El estudio mayor debe contener el caso de estudio completo, pero también debe reportar por separado los descubrimientos obtenidos de los datos recolectados con otros métodos” (2003, p.150). Es decir, se deben poner a discusión los resultados obtenidos por el estudio de caso basado en los datos estadísticos obtenidos de los resultados del alumnado con los resultados de los datos biográficos narrativos y la opinión del alumnado sobre el programa. Esta decisión metodológica es la que Yin considera la primera posibilidad de estudios *plurimetodológicos*:

En este escenario, el caso de estudio comparte las mismas preguntas de investigación inicial que las que motivan a los otros métodos, pero el estudio de caso ha sido conducido, analizado y reportado de manera independiente. La evaluación del estudio mayor consistirá entonces en comparar los resultados obtenidos a través del método del estudio de caso con los resultados obtenidos con los otros métodos. (Yin 2003, p.150)

El diseño del estudio de caso debe incluir cinco elementos fundamentales: la pregunta de investigación, las proposiciones, la unidad de análisis, el vínculo lógico entre los datos y las proposiciones y el criterio para interpretar los documentados. (Yin, 2003, p.21)

El análisis del caso lo presento en el capítulo tercero, donde uso las estadísticas descriptivas para contestar la pregunta de investigación: ¿Está siendo exitoso (es decir, permite al estudiantado una

adquisición mayor de sus competencias lingüísticas) el plan de enseñanza de las competencias lectoras y escritoras por nivel en las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción que adopta una modalidad similar al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua?

Consideraciones éticas

La primera elección fue no incluir los nombres del personal docente y el alumnado en el marco de la investigación, a excepción del de Hugo Garibay. Por ello no menciono los nombres de cada uno de los docentes en los agradecimientos de la sección inicial de esta tesis. Se preferirán denominaciones descriptivas como “profesor masculino de treinta años 1” en lugar de indicar el nombre del docente. En el caso del alumnado, no fue necesario reportar los avances a través de los números de cuenta individuales, pues no trabajo casos particulares de alumnos, sino tendencias de una generación. Había diseñado un esquema para poder compartir, en caso de ser necesario, los datos individuales. Tenía previsto usar el nombre de Juan para referirme a los varones, de Jennifer para referirme a las mujeres y Cris en caso de que alguien se asuma sin género o no deseara identificarse con ninguno. Sin embargo, decidí no hacer públicos los datos de la encuesta y solo los compartí con mi equipo tutorial. Inicialmente había pensado otorgar al lector el acceso a esta información, pero existen en ella datos sensibles que permitirían la identificación de integrantes del estudiantado. El seguimiento a trayectorias individuales no fue necesario, al menos en este estudio. El equipo docente y el equipo directivo están al tanto de la investigación. El alumnado, sin embargo, no se supo observado en la primera fase del proyecto. Fue involucrado después del primer año de la implementación del programa, cuando le pregunté su opinión en torno al mismo. En esta última fase el compromiso fue el siguiente:

Se tendrá un registro de tu respuesta y se vinculará con tus otros datos. Al momento de la presentación de resultados no se hará mención alguna de tu identidad, sino que se usará una clave

genérica para describir las tendencias. Me parece importante en este sentido dejar en claro que un punto importante del manejo de datos será hacer visible la cuestión de género. Por ello, retomando una investigación previa realizada en Yale decidí usar los nombres de Juan para referirme a los varones y de Jennifer para referirme a las mujeres y Cris en caso de que alguien se asuma sin género o no deseó identificar ninguno. Se hará un desglose entonces tipo Cris1, Cris2, Cris3. Al hacer clic a iniciar la encuesta, estás autorizando la utilización de los datos para los fines de la investigación e información de estos a la Prepa Ibero. (Encuesta Competencias lectoras en un mundo digital, 2021).

Amenaza de invalidación

Uno de los riesgos mayores sería la falta de consistencia en los instrumentos usados para evaluar al alumnado de la cohorte. El otro riesgo es que, en caso de encontrar resultados poco favorables a las políticas empleadas por parte de la institución, el personal docente decida no asumir las decisiones académicas tomadas como suyas. Es decir que el cuerpo docente podría indicar que la responsabilidad fue de la Institución y no un proceso más horizontal de toma de decisiones colegiadas. Esta última amenaza de invalidación en particular desapareció en tanto que ningún integrante del personal docente que participó en la intervención siguió en la institución.

El plan de la tesis

Al vivir el proceso interactivo de la investigación, la organización de la misma también sufre cambios radicales. Producto del diálogo y acompañamiento de la Dra. Elizabeth Hernández, quien me planteó una serie de comentarios y recomendaciones, optamos por una nueva organización que, estoy seguro, ayudará a entender no solamente el análisis de la propuesta de intervención, sino la aportación misma de la tesis a las discusiones actuales y por venir. Gracias a esos comentarios de mi directora de tesis puedo plantear aquí de manera más clara el producto de esos años de reflexión.

La investigación inicia con la puesta en práctica de la propuesta de intervención consistente en trabajar el Taller de Lectura y Redacción de acuerdo con criterios de enseñanza de la comprensión de la lectura académica similares a los que se aplican en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. La propuesta se aplicó a los estudiantes de Prepa Ibero. Este estadio de la investigación se desarrolla en los tres primeros capítulos de la tesis.

Los hallazgos y resultados de esta propuesta pedagógico-didáctica condujeron a un diagnóstico que, a la vez, motivó un giro en la investigación: se generó la hipótesis de que la tecnología digital está desplazando a la escritura y la lectura, lo cual impacta específicamente en el uso académico de las mismas. Así, la investigación empezó a tratar de comprender los modos de acercarse al conocimiento específicos de la escuela ignaciana, la cual constituye el fundamento de la enseñanza-aprendizaje en la institución Prepa Ibero. Para atender esta reflexión, se realiza en el cuarto capítulo un análisis de los fundamentos de la propuesta ignaciana, generada a raíz de la propagación y auge de la tecnología de la escritura en el siglo XVI, y que subyace en la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Prepa Ibero.

Este análisis llevó a plantear la necesidad de comprender el contexto en el que se inserta la escritura académica en el entorno digital. Tal vínculo se estableció formalmente en la medición del tercer año. Por ello, en el quinto capítulo se examinan, se analizan y se discuten las problemáticas de la escritura académica a la luz de la tecnología digital: esta genera hoy un nuevo entorno cultural que demanda un replanteamiento de la lectura académica desde una posición pedagógica que la revaloriza, pero que reconsidera sus enfoques y prácticas.

Capítulo 1

El proyecto de la Prepa Ibero y la importancia del desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

No es extraño que los libros dejaran de venderse, decían los críticos. Pero el público, que sabía lo que quería, permitió la supervivencia de los libros de historietas. Y de las revistas eróticas tridimensionales, claro está. Ahí tienes, Montag. No era una imposición del Gobierno. No hubo ningún dictado, ni declaración, ni censura, no. La tecnología, la explotación de las masas y la presión de las minorías produjeron el fenómeno, a Dios gracias. En la actualidad, gracias a todo ello, uno puede ser feliz continuamente, se le permite leer historietas ilustradas o periódicos profesionales.

Ray Bradbury, Fahrenheit 451

La Prepa Ibero

En 2008, la Universidad Iberoamericana Ciudad de México decidió arrancar un proyecto de preparatoria que tuviera entre sus principios fomentar una educación de calidad con un alto compromiso con la sociedad. Tras el cierre del Instituto Patria en 1976, la compañía de Jesús no volvió a tener una opción de educación Media Superior en la Ciudad de México a su cargo, sino hasta la fundación de la Prepa Ibero.¹⁰El equipo fundador de la Prepa tenía dos opciones: proponer una prepa asimilada al sistema de Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM u optar por el

¹⁰ Cabe mencionar que solamente se cerró el Colegio Patria en la Ciudad de México pero que se mantuvieron los colegios jesuitas de Guadalajara, el Ciencias, de Torreón, el Pereyra, de León, el Lux. En 1999 una iniciativa de ex alumnos del Patria liderado por el ingeniero Torres Arpi fundó colegio que tuviera desde el nivel pre-escolar hasta el nivel secundaria. En 1976 el Instituto Patria no satisfacía el “Deseo [de los jesuitas] de conseguir una estructura social más justa ni la necesidad vocacional de poner [sus] recursos y actividades al servicio de quienes más lo necesitan”. Enrique Gutiérrez Martín del Campo. “El pajarito”. Provincial de la Compañía de Jesús en México. “la cultura que se transmite en nuestros colegios es decididamente incoherente en un país que sólo puede salvarse con participación y cooperación; es una educación que significa privilegio, fomenta el espíritu de élite y confirma socialmente el derecho del más poderoso Esto, en la situación actual, lo consideramos nocivo al crecimiento justo y armónico de nuestro país y a su desarrollo integral”

sistema de la SEP y su enfoque en competencias. Esta opción que permitía el diseño de materias tomando en cuenta conocimientos, habilidades y actitudes fue el que permitía a la Prepa Ibero tener su plan propio e incluir materias que tuvieran un alto enfoque social y permitieran trabajar en el estudiantado sus habilidades y actitudes. En palabras del Padre Adolfo Nicolás, Superior de la Compañía de Jesús “No formamos a los mejores del mundo, sino que formamos a los mejores para el mundo.” En 2010 la Prepa Ibero obtuvo su primer Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) por parte de la SEP y se ubicó en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana en lo que se empezaba la construcción de su nuevo campus en una zona rural del Estado de México, a 20 minutos de la Universidad: Santa María Atarsquillo, en el municipio de Lerma, a la altura del parque nacional de la Marquesa. Inserto en el bosque, el proyecto fue encargado a Francisco Serrano,¹¹ quien había diseñado el campus Santa Fe de la Universidad Iberoamericana. La Prepa Ibero Ciudad de México fue así el tercer bachillerato de las Universidades Jesuitas y miembros de los colegios asociados jesuitas.¹² El campus de la Prepa Ibero debía estar listo para 2013, sin embargo, al encontrarse en una zona protegida la Secretaría de Medios Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) canceló la obra en el año 2012¹³ y no se pudo reanudar sin hasta 2016. En diciembre de 2016 el personal docente pudo ocupar las instalaciones y el alumnado inició las actividades escolares en el campus en el primer semestre de 2017.¹⁴ En paralelo al proyecto arquitectónico, la Prepa Ibero fue creciendo. Nació como una

¹¹ Para poder consultar el proyecto arquitectónico inicial se puede acceder la página web del despacho Serrano y asociados. <http://www.franciscoserranoarquitecto.com/obras/educacion.html>

¹² Se creó primero la Prepa Ibero Puebla, y después la Prepa Ibero Tlaxcala. Durante un tiempo existió también la Prepa Ibero Veracruz que cerró sus puertas en 2015.

¹³ La cancelación de la obra fue posterior a la visita del candidato Enrique Peña Nieto en la Universidad y la creación del Movimiento Somos más de 131 y Soy 132.

¹⁴ Para un recorrido virtual: <http://www.prepaibero.mx/recorrido/PrepaIbero360.html> Para ver las etapas de construcción: <https://www.youtube.com/watch?v=lt2oS13PGbk> Para conocer a la comunidad académica: <https://www.youtube.com/watch?v=AfCm1LFTU5Y>.

comunidad educativa diversa, con alumnas y alumnos proveniente de más 80 secundarias diferentes. La comunidad inicial de alumnas y alumnos fue de 150 y en 2018 contaba con una población de 650 estudiantes. Entre ellos, alumnas y alumnos de la Ciudad de México, de la Zona de Interlomas, de la Zona de Toluca y de las comunidades aledañas de Salazar y Cañada de Alférez. Ya con un nuevo RVOE la Prepa Ibero entraba a partir de 2016.

Desde su fundación en 2010 y hasta agosto de 2018, fungí como coordinador académico de la Prepa Ibero. Veía todos los procesos académicos de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. Como parte de la planeación del semestre agosto de 2018, el jefe de materia del Taller de Lectura y Redacción, Hugo Garibay, diseñó un plan de impartición del Taller de Lectura y Redacción, asignatura que sustituye en la educación media superior la de Español de la educación básica. El plan retomaba la organización por grupo de nivel de desempeño. Este proyecto empezó con un examen diagnóstico diseñado por el jefe de materia y los docentes. ([Ver Anexo 2](#)) Con base en los resultados obtenidos en este examen se fue organizando al alumnado en diferentes grupos del Taller de Lectura y Redacción. Mi reflexión fue producto de múltiples diálogos con Hugo Garibay Rodríguez quien era el jefe de las diferentes asignaturas del Taller de Lectura y Redacción. Desde agosto de 2018 me dedico a actividades de docencia e investigación. En los semestres agosto-diciembre imparto las materias de Historia Mundial Contemporánea e Historia de México II. En los semestres enero-junio imparto las materias de Estructura Socioeconómica de México e Historia de México I.

La reflexión aquí presentada se enfoca en cinco ejes. El primero de ellos es la Educación basada en Competencias promovida desde los noventa por Jacques Delors (1998). A raíz de ello se ha desarrollado una amplia literatura en torno a la educación basada en competencias. En un segundo momento nos acercaremos a las reflexiones en torno a las Competencias Lectoras, Gramaticales y

Ortográficas, las aportaciones pedagógicas en torno a la enseñanza del idioma materno en contextos en los cuales esta se da con en el esquema propio de la enseñanza de una segunda lengua y, finalmente, cómo aplicarlo al mundo académico en la lengua materna.

La educación basada en competencias ¹⁵

En este momento nos enfocaremos principalmente en las aportaciones de Perrenoud, Tobón y De León Cerda. Para Philippe Perrenoud (2006) “Construir competencias” indica de una forma concreta en que una competencia sea la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia problemas de la vida diaria. Es decir que las competencias preparan o desarrollan capacidades para enfrentar cualquier tipo de situación. Los seres humanos viven distintas situaciones en la vida diaria por lo tanto son capaces de adaptar competencias que resuelvan problemas de su contexto social, afectivo y laboral.

1. saber definir, evaluar y hacer valer sus recursos, sus derechos, sus límites y sus necesidades;
2. saber, individualmente o en grupo, diseñar y conducir proyectos, desarrollar estrategias;
3. saber analizar situaciones, relaciones de los campos de fuerza de manera sistemática;
4. saber cooperar, actuar en sinergia, participar en un colectivo, compartir un liderazgo;
5. saber construir y animar organizaciones y sistemas de acción colectiva de tipo democrático;
6. saber administrar y superar conflictos;

¹⁵ Es fundamental aclarar aquí que la educación basada en competencia es diferente de los conceptos de competencias lingüísticas y competencia comunicativa derivados de los estudios lingüísticos.

7. saber jugar con las normas, servirse de ellas, elaborarlas;
8. saber construir ordenamientos negociados más allá de las diferencias culturales.

Por ello, al desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo con problemas y proyectos, que proponen tareas complejas, retos, que inciten al alumnado a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Para Tobón, las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. (2006). En este sentido plantea diversas críticas al enfoque de competencias en la educación ya que se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar, el enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Existen diversas metodologías para describir las competencias en el currículo y en los módulos de formación. Tobón insiste en el hecho de que la descripción de competencias se redacta en verbo de desempeño, un objeto, finalidad y una condición de calidad. (Tobón, 2006)

El docente tiene una gran responsabilidad en la evaluación ya que es uno de los principales actores de esta. De ser facilitador del proceso de Enseñanza y Aprendizaje se vuelve evaluador de parte de ella. Él orienta los componentes de la evaluación docente. En este sentido, como lo marca Janitzio de León Cerda, comparte este rol con el propio estudiante y compañeras y compañeros de este, así como con los lineamientos planteados por el equipo directivo. (2010).

Las competencias lectoras, gramaticales y ortográficas

Desde los años sesenta, los procesos de Lectura, gramática y ortografía han sido objeto de estudios por parte de educadores y pedagogos. No queremos entrar aquí en las diferencias entre pedagogía y educación, sino más bien enfocarnos en las aportaciones y reflexiones en torno a la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios a una correcta lectura y escritura. Mucho se ha

escrito en torno al proceso de lectura y escritura desde las problemáticas de las poblaciones sordomudas (Lowenfeld 1947, Moodie y Lowenfeld 1952), estudiantes con retraso (McCarthy y Oliver 1965) o con alumnos y alumnos con síndrome de Down (Seago 1965, Lemonset. *al.* 2018) o débiles visuales (Blend 1944). La idea de diferenciar y adaptar a cada lector en el salón ejercicios de acuerdo a su nivel no es nueva (Hart 1959). Ya en a finales de los años cincuenta se manejaba esta idea. Otros autores han reflexionado en torno a los procesos en preparatoria, en Francia (Barré de Miniac 1995, Dias-Chiarrutini y Cohen-Azria (2017), Estados-Unidos (Moss 1972) o en el Reino Unido. (Featherstone 1968, Patterson y Duer (2006). La OCDE ha puesto especial atención sobre el desarrollo de las competencias de lecto escritura y los informes que la organización ha publicado ofrecen una visión transnacional. Esas publicaciones han favorecido una comparación entre los diferentes Estados miembros y los países que deseen ser evaluados por los estándares de la OCDE, como es el caso de México. (Prefontaine y Lebrun 1992) Hugo Garibay realizó unas tablas con los bloques y competencias esperadas por la SEP alineados con los estándares de la OCDE. ([Ver anexo 3](#))

La enseñanza del idioma materno

La cuestión de la enseñanza del idioma materno se ha transformado mucho en los más de dos siglos evolución de la enseñanza. El Método de Henri Charles Néel o el Método Séguin para hablar de la experiencia francesa. En el caso español, las guías metodológicas para los primeros años de escritura y lectura, como el de Julián Moré Cueto antes de la primera guerra mundial, han sido rebasadas por los pensadores de la educación bilingüe y multicultural quienes se interesaron en los años setenta en el aprendizaje y afianzamiento del español en comunidades indígenas de América Latina. (Ministerio de Educación de Perú 1977) pasando por la revalorización del profesor

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia 1984). En los 80 y 90 llegaron modelos didácticos para la enseñanza aprendizaje (Molina García 1991, Anderson y Herr 1992). Con las primeras prueba PISA en 2000 y la creación de un marco común de Referencia para las Lenguas en 2001 se fueron multiplicando los estudios y análisis en torno a la enseñanza de un idioma extranjero. Así, ha cambiado el énfasis de un aprendizaje básicamente enfocado a los procesos de lecto-escritura a un enfoque que privilegia la comunicación (Bertin, Narcy-Combes, Grave 2010).

La decisión de abordar la problemática desde la perspectiva de la lengua materna y la segunda lengua es parte también de un proceso de vivencia personal. Soy producto de una familia y una cultura diversas, multiculturales. Nací y crecí en un microcosmos donde conviví de manera pacífica, con civilidad y respeto, con múltiples expresiones culturales y lingüísticas. Abundaré sobre esta experiencia en el capítulo segundo.

La Enseñanza del idioma materno aplicada al mundo académico

Ello nos lleva a reflexionar en torno a las experiencias bilingües. Si bien mi enfoque no es el multiculturalismo bilingüe de las poblaciones indígenas mexicanas, esa experiencia y su medición merecen ser tomados en cuenta. (Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa 2013, Ahuja Sánchez 2007 o Fernández García y Molina 2014, Peredo Merlo 2011). Existen dos experiencias más cuyo estudio enmarca nuestra reflexión. La primera es la del bachillerato Internacional (Peterson 1972, Walker 2004). Como lo explicaré en el siguiente capítulo, nací en una zona fronteriza cercana a múltiples organizaciones internacionales y personas de diferentes nacionalidades que estudiaban en el liceo internacional público de Ferney Voltaire. Por ello pude ver lo que implicaba para mis compañeros estudiar su lengua materna por niveles de dominio del idioma.

La otra experiencia que respaldó esta investigación son los estudios en torno a la enseñanza del idioma español en el contexto de los hispanohablantes residentes en los Estados-Unidos. Existen en este sentido dos grandes líneas: quienes promueven la educación bilingüe (Veltman 1981, Lacorte 2013) o quienes optan por políticas enfocadas a personas con un nivel deficiente de inglés. (Levenson 1979, Davies Samway y McKeon 2007). Existen estudiantes que en muchas ocasiones hablan un mejor español que sus docentes, pero que no dominan tan bien el lenguaje escrito y académico como ellos. Un ejemplo de ello me pasó a mí también en los últimos semestres del doctorado. Nos pidieron presentar unos exámenes de comprensión lectora para poder graduarnos y me fue mejor en el examen de lectura en español que en mi idioma materno, el francés. Este marco es el que sostiene mi reflexión en torno a la revolución digital y analfabetismo del lenguaje académico: Educar en la era del conocimiento que abordaré en el próximo capítulo.

Capítulo 2

La revolución digital y analfabetismo en el lenguaje académico: Educar en la era del conocimiento

Tiene que haber algo en los libros, cosas que no podemos imaginar para hacer que una mujer permanezca en una casa que arde. Ahí tiene que haber algo. Uno no se sacrifica por nada.

Ray Bradbury, Fahrenheit 451

Como lo mencioné en la introducción, en el marco de un mundo digitalizado, las competencias lectoras y escritoras del estudiantado parecen poco desarrolladas. Las nuevas generaciones que crecieron a la par de Facebook y YouTube y disfrutan ahora de los micro videos de Tik Tok podrían marcar el regreso de un nuevo régimen de oralidad en la educación. Si bien pareciera que esos fenómenos señalan el fin de la hegemonía cultural de una elite intelectual, el diseño mismo del sistema escolar parece un freno al desarrollo de esta nueva oralidad, al menos en el ámbito académico.

La reflexión en torno a la oralidad y su regreso no se limita a las transformaciones vinculadas con el Internet, como lo han mostrado Marshall McLuhan, el jesuita Walter Ong (1998) o Anne Marie Chartier. Sin embargo, con la difusión masiva del Internet, el nuevo milenio ha visto una renovación de la reflexión en torno al internet y el proceso de escritura. Tal es el caso en 2009 de Dennis Barron quien iniciaba una reflexión en torno a los aportes de las computadoras y el internet en el proceso de escritura. (Barrón 2009). Ese proceso es más complejo y merece mezclar reflexiones que anteceden a la aparición del internet, que reflexionan sobre otros medios masivos de divulgación del conocimiento, como la radio o la televisión. Una base de nuestro pensamiento es el balance de la inteligencia de Paul Valery (1935) y la reflexión en torno a las sociedades

líquidas de Zygmunt Bauman. (1999). Podríamos también incluir reflexiones de corte más lingüístico como las de Hymes (1972), Chomsky (1977 y 1999) y Canale y Swain (1980), que plantean la relación entre oralidad y escritura desde esta disciplina.

Más recientemente se ha desarrollado una reflexión en torno a las humanidades digitales, en particular desde que la comunidad científica ha empezado a apropiarse de las tecnologías que nacieron al inicio del siglo XXI: YouTube, Facebook, Twitter, etc. (Pons 2013, Vilariño Picos 2017), y en México desde la Unidad Lerma de la UAM (Ortiz Henderson y Garay Cruz 2015). Existe siempre con la adquisición de nuevas tecnologías un amor-odio, unas transformaciones en cuanto a la intención original de la herramienta y su uso posterior. Un ejemplo claro es el de las computadoras, llamadas así porque computaban y que hoy en día son para algunos, como yo, en este momento, unas máquinas de escribir, pero que también nos sirven para poder crear y hacer visibles experiencias inmersivas. (Baron, 2009) Las experiencias inmersivas hacen referencia a una estimulación multisensorial artificial que permiten a quienes las experimentan poder oler, sentir, tocar, escuchar al mismo tiempo y tener de esta manera una sensación más plena de la vivencia. Un ejemplo de esas experiencias es la que ofrecen algunas salas de cine, cuando le ofrecen al espectador el formato 4DX. El espectador vive una experiencia cinematográfica que incluye movimientos, efectos de luz, aire y agua.

En este capítulo me propongo analizar la postura propia frente a la problemática de la lectura académica en ámbito escolar a nivel medio superior, retomando el método biográfico que mencioné como una de mis técnicas de estudio en la introducción. En una primera parte plantearé de manera más detallada el escenario de la investigación para después entender los traumas y limitaciones del personal de investigación (o sea yo) y después analizar los resultados de los cuestionarios aplicados al personal docente quien participó de la intervención académica.

El investigador y sus traumas

En este caso es fundamental asumir el papel del investigador (concepto que sustitui desde la introducción por el de personal de investigación) en la comunidad en la cual se está realizando la investigación, pero también asumir sus limitaciones y traumas. Siguiendo así la propuesta del suizo Piaget ya que “los sentimientos y las operaciones intelectuales no constituyen dos realidades ajenas la una de la otra sino dos aspectos complementarios de una misma actividad psíquica”. (Piaget, 1933, 405). Como dije anteriormente, fui coordinador académico, ayudé a Hugo Garibay Rodríguez a desarrollar el programa de reorganización de las materias de Taller de Lectura y Redacción con él.

El objetivo de este estudio está vinculado a una preocupación en torno a los bajos niveles de desempeño en competencias lectoras y escritoras, siendo que la Prepa Ibero tiene toda la infraestructura para poder acompañar al estudiantado a tener un nivel de desempeño aprobatorio. Proviene de una incompreensión frente al hecho de que un porcentaje reducido de egresados no tenga las competencias mínimas esperadas en el manejo académico del español.

Es decir, saber si la aplicación de un nuevo programa de organización del estudiantado de la Prepa Ibero por nivel de desempeño en el idioma materno, basado en el Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje de un segundo idioma permite asegurar un mejor manejo de competencias lectoras y escritoras. La relación entre idioma materno e idioma extranjero no es nueva, pues el tema ya ha sido trabajado por psicólogos como Vygotsky:

Pero entre esos caminos opuestos existe una doble interdependencia, lo mismo que entre el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos. Esa asimilación consciente e intencionada del idioma extranjero se basa con plena evidencia en un determinado nivel de desarrollo de la lengua materna. El niño aprende el idioma extranjero cuando ya domina el sistema de significados

en el lenguaje materno, sistema que transfiere a la esfera del otro idioma. Pero también sucede lo contrario: el aprendizaje del idioma extranjero abre el camino para conseguir dominar las formas superiores de la lengua materna. Permite al niño comprender esta última como un caso particular del sistema de la lengua, posibilitándole, por tanto, generalizar los fenómenos de la lengua materna, lo que significa tomar conciencia y dominar las operaciones verbales propias. (Vygotsky, 1978, p. 256)

Se trata también de entender si las nuevas generaciones del estudiantado tienen más dificultades que generaciones anteriores para poder leer y escribir, aún y si por falta de datos no pude profundizar más en este terreno.¹⁶ El hecho de que sean generaciones quienes han nacido durante la revolución digital iniciada a finales del siglo XX está influyendo en su desempeño. El alumnado quien entró en 2018 en la prepa Ibero nació prácticamente en el mismo año que compañías como Facebook y YouTube quienes han venido a transformar la manera en la cual nos relacionamos con el conocimiento y con el ocio. ¿Ha tenido ello una influencia en sus procesos cognitivos? Hoy en día el estudiantado está más interesado en pasar horas viendo TikTok que leyendo. Mas aun cuando tienen la oportunidad prefieren ver un video de YouTube o la película más que leer el libro. Ese tipo de comportamiento o actitud ya ha sido immortalizado por el súper héroe Aquaman:

MERA: Acabo de enterarme de algo muy interesante: Pinocchio. ¿Arriesgaste nuestra vida basándote en algo que leíste en un libro para niños?

ARTHUR [Aquaman]: ¿Es um libro? Mira nada más. Yo lo saqué de la película. *Andiamo.* (Prophet's profit, 2019)

¹⁶La SEP no ha aplicado masivamente pruebas estandarizadas a los estudiantes desde 2013, en la última evaluación de la prueba ENLACE. Las pruebas PLANEA han sido muestrales. A partir de 2023 el examen de admisión de la Ibero desaparecerá, por lo que cada vez será más difícil poder analizar los resultados del estudiantado en pruebas estandarizadas externas.

Entiendo a las competencias de lectura y escritura como pertenecientes a las competencias lingüísticas, sin embargo, no quiero aquí entrar en un análisis más técnico, sino retomar el enfoque comunicativo y social de la enseñanza de una segunda lengua. Prefiero enfocarme entonces en la comprensión de las dinámicas que favorecen “un saber hacer comunicación para servir a ciertos propósitos determinados por contextos particulares.” (Camacho Higareda 2014, p.289). Me concentré en el aprendizaje de la lectura para fines de estudio. Noventa por ciento de la población estudiantil con la que trabajamos sigue una carrera universitaria, la gran mayoría en instituciones privadas, un número más reducido en instituciones públicas de prestigio.

Los espacios educativos, en especial el espacio áulico, representan un punto delicado para los efectos que la idea de “correcto” o “incorrecto” puede tener. Si suponemos que lo incorrecto se asocia con “errores” también cabe la intensión de “defecto”. Distinguir a un sujeto en formación por conductas, reacciones o respuestas “incorrectas”, equivale a indiciarlo como “defectuoso”, o sea, atribuirle un valor disminuido. Nada más preocupante, por perjudicial, que ir por la vida clasificando al mundo y a las personas en categorías de “correcto/incorrecto” y, peor respecto de sí mismos o de los demás. Podrías, en todo caso, tomar en cuenta la posibilidad de los que es “apropiado” en contraste con lo que se asume como “inapropiado”, en función de lo que los contextos variados demandan para la impresión de una comunicación eficaz y armoniosa. (Camacho Higareda 2014, p.290).

Ya lo decía en la introducción. Mi visión inicial era hablar de rezago educativo, de deficiencias en lugar de pensar en dominios mínimos y máximos. Sigo de hecho en una especie de encrucijada personal entre una impresión de eufemismo simbólico y un momento de cambio real de perspectiva:

El lenguaje es un ente vivo, no estable, sino evolutivo, heterogéneo; no lidiamos con “el lenguaje” sino con “los lenguajes”; el lenguaje es espejo de identidades y valores, en el sentido más amplio de los términos. [...] En cuestión de comunicación, no hay tal cosa como “lo correcto”, en el sentido que prescriben los libros de gramáticas y los diccionarios de la Real Academia, sino “lo apropiado” en la intención antropológica de Dell Hymes, apuntalada con principios de consideración, respeto y comprensión de los valores culturales y morales de los otros. (Camacho Higareda 2014, p.291)

Seguramente eso tiene que ver también con vivencias propias. Nací en la Sierra baja del Jura, una montaña francesa que se encuentra en la frontera entre Suiza y Francia al noroeste de los Alpes. Seguramente no ubican este masivo montañoso, pero ha dado su nombre al mundo jurásico (el periodo geológico, no el mundo imaginario de Michael Crichton, llevado a la pantalla grande por Steven Spielberg). Disfrutaba de la sencillez de la vida y me maravillaba ver cada mañana y cada tarde el Monte Blanco desde la ventana de mi cuarto. En mi infancia mis padres decidieron que la televisión era un aparato embrutecedor y optaron por no tenerlo en casa. Preferían la música y los libros.

Supongo que compartían la preocupación que Paul Valery había externado en 1935:

Las condiciones del trabajo de la mente, de hecho, han sufrido el mismo destino que el resto de las cosas humanas, es decir que participan de la intensidad, la prisa, la aceleración general de intercambios, así como todos los efectos de la incoherencia, del fantástico centelleo de los acontecimientos. ¡Admito que tengo tanto miedo de ciertos síntomas de degeneración y debilidad que veo (o creo que veo) en la apariencia general de producción y consumo intelectual, que a veces me desespero por el futuro! Pido disculpas (y me acuso) por soñar algunas veces que la inteligencia humana, y todo lo que se desvía de la línea animal, algún día podría debilitarse y la humanidad volvería imperceptiblemente a un estado instintivo, para descender a la inconstancia y la inutilidad del mono. (1935, p. 5)

Mis primeras lecturas fueron, como la de varios niños, producto de la oralidad. Mi madre me leía cuentos o me compraba audio libros en casete. (No siempre los audio-libros fueron MP4). Como varios pude empezar a leer (ver, descifrar glifos) de los libros de los señores y las señoras. (colección de libro infantiles dibujados y escritos por el británico Roger Agreaves). Ya en el kínder y la primaria teníamos actividades con cuentacuentos, y sesiones especiales en la biblioteca de la escuela. Mis dos pasiones lectoras eran los libros de historia y los cartones. (Tiras Cómicas o Tiras Dibujadas, BD por sus siglas en francés). Entre 1980 y 1982 publicaron la Enciclopedia en Tiras cómicas y antes de los nueve años había leído los 45 tomos. Al mismo tiempo Ivanhoe de Walter

Scott y Lancelot de Cristiano de Troya eran mis lecturas de cabecera. Cada miércoles, religiosamente antes de ir a jugar fútbol, veía en casa de mi abuela los caballeros del Zodiaco. Aprovechando también las idas a casa de mis amigos para jugar básquet, hacer cabañas en los árboles y jugar consolas de videojuegos en la Neo-Geo, la Atari o la Sega. (Sigo sin ver la película de Sonic, sin embargo). No tuve televisor durante mi pre-adolescencia, pero sí una computadora (Amstrad que incluía una consola de juego). Empecé desde mi segundo año de secundaria a estudiar latín, (materia que seguiría estudiando hasta la Universidad y que uso cuando consulto Los Archivos Apostólicos Vaticanos, anteriormente conocidos como los Archivos Secretos Vaticanos). Durante mi adolescencia estudié con las monjas del Sagrado Corazón de Jesús en un internado no mixto. Empecé mis estudios de Griego Antiguo y al mismo tiempo tuve un mayor acceso a la televisión. Cada noche podíamos ver las noticias después de las horas dedicadas al estudio y a la cena. (De 20:00 a 20:30). Los jueves eran de película. Fue en esta época también que los profesores de literatura nos iniciaron en los autores libertinos franceses, Cyrano de Bergerac, Choderlos de Laclos, Olympe de Gouges y el gran Marqués. No fue hasta la universidad que me compré mi primer televisor. (Con acceso a programas de Cable. En esta época no existía Blim). La escritura y en particular la escritura académica empezó a ser parte de mi formación. La necesidad de escribir “bien” venía con el oficio. Para nosotros “las ratas de archivos” (Jean Meyer le ha dedicado un interesante artículo a este tema en 2009: “El gusto por el archivo”) el texto, y el texto académico se vuelve parte del ADN del investigador. Puede que sea por ello también que me preocupe tanto la falta de dominio de la lectura académica de mis alumnos.

No puedo sin embargo dejar de ver cómo eso también es una marca de una elite, de una hegemonía intelectual. Varios autores como Bourdieu o Gramsci han reflexionado en este tema, y esa reflexión ha permeado en la reflexión contemporánea. (Caño, 2016; Burawoy, 2014) pero en días

recientes ha surgido en el Whatsapp de la Coordinación de Humanidades y Ciencias Sociales (CCSH) un interesante debate en torno al uso de la tilde que justamente vino a provocar una reflexión en torno al “buen uso” del castellano.

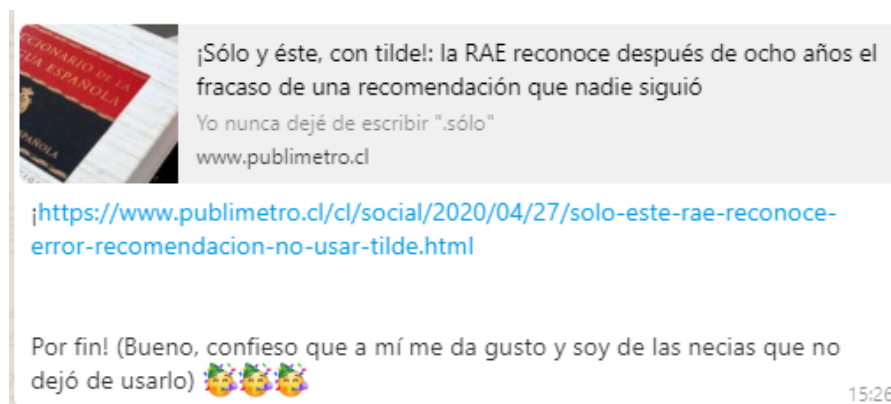


Fig. 1. Extracto del Chat de Whatsapp de la CCSH.

Esta alegría pasajera de varios docentes fue cortada por la participación de Hugo Garibay.

Caray. Yo discrepo. Si vuelven a pedir el acento en sólo y en los demostrativos, creo que será un gran error. Un paso atrás desde la perspectiva de la inclusión educativa. En el ámbito social, la ortografía sirve para distinguir a los que dominan ciertos códigos de quienes no lo hacen. Y para discriminar a estos últimos. Los millones de niños que no tienen acceso a una educación de calidad, no lograrán dominar esas viejas reglas de acentuación, que para ellos serán nuevas. No las dominarán como no dominan las muchas que ya existen y que no aprenden porque son totalmente ajenas a su ámbito vital: nadie en su contexto las usa, nadie en su barrio les da importancia. Y serán discriminados por ello en diversos ámbitos, sobre todo cuando aspiren a subir en la escala social. Porque todos hablamos español, pero solo una minoría privilegiada domina el código escrito del español culto. Y lo usa como una marca de clase (entre muchas otras) para decidir quién pertenece y quién no. Cuando este especialista de la RAE dice que nadie dejó de poner el acento, se refiere a que nadie entre la élite que domina la escritura del español culto dejó de ponerlo. Pero entre los millones de hablantes de español que no dominan ese código, la gran mayoría no puso ese acento (ni muchos otros) ni antes ni después de la norma. Y ello no le ha impedido a nadie comunicarse efectivamente en su contexto vital. Solo le ha servido para ser discriminado cuando interactúa con comunidades de hablantes cultos.

En resumen, creo que resucitar (o añadir) reglas ortográficas ahonda la desigualdad. La equidad pasa por simplificar la ortografía, no por complejizarla. Pero con esta decisión de la RAE la meta está hoy, de golpe, un poquito más lejos para millones de niños.

Un ejemplo: yo, en TLR, tendré que quitarle al menos dos semana [Sic] de trabajo a la redacción para dedicárselas a este aventuro. Pésimo negocio. (H. Garibay, Mensaje Whatsapp, 28 de abril de 2020).

La gentileza de Don Hugo Garibay no terminó en esos buenos comentarios, sino que también tuvo la bondad de compartir una lectura que todo el mundo tuvo a bien de encontrar interesante, pero que seguramente fue sustituida por otra actividad más atractiva que proceder a su lectura. (Es pura suposición del autor, quien como buen Leo (la verdad soy cáncer) piensa que todo el mundo es de su condición). En este artículo, un investigador del Colegio de México (o sea de la propia elite intelectual que critica, aunque todos los universitarios, somos parte de esta elite, pues de acuerdo a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su Panorama educativo de México 2017, solamente el 17% por ciento de las personas entre 25 y 64 años logran tener estudios universitarios, solamente 1% cuenta con maestría, y no se diga de quienes como nosotros estudian el doctorado), Raúl Ávila, investiga la relación entre ortografía e ideología. Esta investigación evidenció que “los lapsogramas eran más frecuentes conforme era menor el nivel sociocultural de los estudiantes” (Ávila, 2009, p. 943). La investigación fue basada en “un análisis de más de 400.000 alogramas (lapsogramas más ortogramas) recogidos de más de 4.000 textos escritos por niños de tercero a sexto grados de escuelas primarias de todo México”. (Ávila, 2009, p. 943)

Un punto importante lo muestra Ávila en su conclusión donde juega con el proceso mismo que ha estudiado a través de un análisis cuantitativo de los lapsogramas:

Kiero terminar señalando ke la simplifikazi3n de la ortografía es una tendenzia ke se obserba en la aktualidad en los mensajes telef3nikos e inkluso en los korreos elektr3nikos. No sería una sorpresa encontrar opiniones ke digan ke no les gusta la nueba ortografía. Kienes así lo konsideran tienen raz3n, pero deberán admitir ke su raz3n es subjetiba, ideol3jika. Los ke piensan ke será difízil leer los nuevos tekstos pueden darse cuenta de ke

no es así, pues están ahora leyendo uno que incluye los cambios. Por lo mismo, los libros escritos con la ortografía anterior serán fáciles de leer con unos minutos de práctica. Además, los adultos no tienen que cambiar sus hábitos. Pueden seguir escribiendo como hasta ahora. Al terminar, basta con que apliquen un programa de cómputo que, en unos segundos, lo cambia a la nueva ortografía. [...] Mientras no se hagan los cambios, es necesario, por lo menos, cambiar de actitud y favorecer la calidad del texto frente a la calidad de la ortografía. Dejemos la corrección a los programas de cómputo, pero eitemos que los maestros justifiquen su labor revisando la ortografía. Mejor sería que revisaran la redacción, y que ayudaran a sus alumnos a mejorarla. Esa es una labor que dura toda la vida. Escribir es peligroso, porque da poder. Atreámonos a ser más participativos: simplifiquemos las reglas y compartamos el poder. (Ávila, 2009, p. 961)

Si bien el estudiantado de la Prepa Ibero representa una población heterogénea, no se le quita el estigma de ser una población favorecida, los que hace algunos años eran considerados Mirreyes y en el contexto de la Cuarta T, Fifis.¹⁷

Por ello es por lo que es tan importante en esta reflexión entender cómo las herramientas tecnológicas que rodean al estudiantado de la generación 2018-2021 de la Prepa Ibero está transformando su comprensión y acercamiento al lenguaje académico. A nivel teórico empezaré mi recorrido en los años 30 del siglo XX, cuando las tecnologías electrónicas empezaron a provocar transformaciones que interpelaron a algunos filósofos, como lo es Paul Valéry. Después retomaré parte del pensamiento de Marshall McLuhan y Walter Ong quienes plantearon de manera

¹⁷ En 2017 se defendió en el CIDE una tesis de maestría dirigida por el Dr. Juan Espíndola Mata que se enfoca en los procesos educativos de centros privados de la zona poniente de la Ciudad de México entre los cuales destaca la Prepa Ibero. Cherem, L. y Fortuna A. (2017) "Educar a los mirreyes". Tesis [Tesina] de maestría. Centro de Investigación y Docencia Económicas. <http://hdl.handle.net/11651/1701>

más clara el impacto cultural de las tecnologías eléctricas. Finalmente retomaré algunas nociones de Zygmunt Bauman y me basaré principalmente en las reflexiones formuladas por Anne Marie Chartier, la investigadora cuyas reflexiones son las más cercanas a lo que planteo.

El equipo docente

El cuerpo de docentes fue de docente para el Taller de Lectura y Redacción I y II. Al inicio de la impartición del programa el número de docentes iba a ser de cinco, pero de último momento una profesora no pudo seguir en la Prepa y se realizó un cambio docente que obligó al jefe de materia a tomar más grupos. Quiero aclarar nuevamente que su decisión no estuvo vinculada con la aplicación del programa de intervención, es decir, el rediseño del Taller de Lectura y Redacción organizado por niveles de desempeño basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. A mitad de semestre se contrató un docente suplente, quien se incorporó poco antes de terminar el primer semestre. Aquí presento al cuerpo docente:

TLRI y TLR II: Cinco docentes

Docente masculino 1, 33 años. Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. Maestrando en Teología y Mundo Contemporáneo. Siete años de experiencia docente.¹⁸

Docente fémina 1, 48 años. Licenciada en Ingeniería Industrial y de Sistemas. Maestranda en Letras Mexicanas. Maestranda en Lenguas Modernas. Dieciocho años de experiencia docente.

Docente fémina 2, 33 años. Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas. Maestra en Literatura Hispanoamericana. Siete años de experiencia docente.

¹⁸ Se trata del responsable del proyecto. El día 12 de diciembre de 2018 presentó los resultados del programa ante la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, la Subdirección Académica y la Dirección de la Prepa Ibero.

Docente fémina 3, 30 años. Licenciada en Letras Clásicas. Seis años de experiencia docente.

Docente masculino 2. 28 años. Licenciado en Letras. Maestro en Letras modernas. Especialista en Literatura infantil y juvenil.

Al finalizar el primer semestre de impartición del programa, se realizó un ejercicio de autoevaluación al estilo de la biografía narrativa tanto a profesores como a alumnos en torno al programa. En este capítulo, trabajamos solamente con la visión del equipo docente. El jefe de materia, Hugo Garibay Rodríguez, le pidió al cuerpo docente contestar unas preguntas claves que podrían dar pie a una reflexión posterior¹⁹:

1. ¿Ha funcionado el esquema de trabajo por niveles? Ventajas de tener grupos pequeños y más homogéneos en cuanto al nivel.
2. ¿Qué ha salido bien?
3. ¿Qué ha fallado?
4. ¿Qué ajustes deberían hacerse? Autocrítica y apoyo externo que hace falta de la coordinación (CCSH) y de la prepa en general
5. Descripción del método de trabajo: ejercicios en clase, evaluación (y por qué)

Se le pidió también a todo el equipo docente escanear dos evidencias de trabajo que sustentan su postura y muestren el trabajo realizado. (2 evidencias por integrante del equipo docente)

¹⁹ Las biografías narrativas se pueden consultar en el [anexo 4](#) de la tesis.

Las respuestas a la descripción del método de trabajo y las evidencias no son objeto de la presente reflexión porque responden a una parte más técnica de la práctica docente²⁰, que es fundamental, pero que no responde a la reflexión en torno a la hegemonía cultural y las dificultades encontradas por el alumnado, consumidor masivo de productos digitales de una nueva oralidad, como lo son TikTok, Instagram u otras producciones compartidas en redes sociales. La cuestión de las narrativas se está modificando y adaptando a nuevos modelos *transmedia* (Vilarino Picos, 2017). De manera general [les] docentes [no es francés sino lenguaje inclusivo] encontraron que el esquema de trabajo por niveles funciona bien. Lo que no queda tan claro inicialmente es si se debe a la mayor homogeneidad de los niveles en el salón de clase o a la reducción de grupo. Poniendo en relieve los estudios del biólogo suizo, Jean Piaget (se doctoró en Ciencias Naturales, aún y si para mucho es uno de los padres de la pedagogía moderna y sobre todo de la psicopedagogía) o el psicólogo ruso Vygotsky,

El aumento progresivo de niveles tan altos en el pensamiento científico y el mayor incremento del porcentaje de conceptos cotidianos de un nivel a otro testimonian el hecho de que la acumulación de conocimientos conduce firmemente a la elevación del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez se refleja en el desarrollo del pensamiento espontáneo y demuestra el papel rector de la instrucción en la evolución del niño en edad escolar. (Vygotsky, 1978, p. 28)

Una de las docentes expresa notablemente que “la estructuración de grupos más pequeños facilitó, sin duda, la atención personalizada y el seguimiento constante de los procesos de aprendizaje llevados a cabo dentro y fuera del aula.” Para ella, la experiencia fue exitosa porque “este esquema de trabajo permitió el diseño y la aplicación efectiva de estrategias didácticas particulares para atender las necesidades individuales y colectivas del estudiantado, algo que era difícil de conseguir

²⁰ División silábica y acentuación general, lectura de cuentos cortos etc.

bajo el esquema anterior.” Para otra docente, la parte emotiva y la parte intelectual van de la mano y la organización en grupos homogéneos y reducidos permitió que se haya “motivado a los grupos, porque, de manera general, el alumnado ha puesto empeño en que sus textos mejoren. Se ve de borrador a final y de parcial a parcial.” Sin embargo, el uso del Marco Común de Referencia Europeo no parece haber favorecido el aprendizaje y el logro de competencia. “Guiarse por los estándares del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) es una herramienta útil para evaluar el grado de dominio de las competencias comunicativas cuando se aprende una lengua extranjera. En el caso de la planeación de este curso, asimilar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna con aquellos implicados en la adquisición de una lengua extranjera dificultó un poco el análisis del grado de consolidación en las competencias comunicativas que debían desarrollar los estudiantes.” Y ese punto es importante porque la aplicación de esas competencias podría limitarse al nivel del diagnóstico o podría ser sustituido por un esquema propio al dominio de idioma materno y solamente mantener la creación de grupos homogéneos y reducidos para favorecer el estudio. Pareciera de hecho por los comentarios recibidos acerca de que la reducción de los grupos permite atender tanto las necesidades intelectuales como emocionales del alumnado: “Los aspectos positivos son que es mucho mejor trabajar con grupos pequeños, pues esto permite conocer a los estudiantes para poder atender sus necesidades con mayor eficiencia y oportunidad.” (Docente Femenina 1) Eso le permite al docente detectar y reportar casos de problemas actitudinales y académicos de manera más expedita para buscar soluciones en conjunto con otras instancias de la Prepa Ibero como puede ser el departamento psicopedagógico o los tutores. (Flores Alcocer, 2017) Cada grupo de 32 alumnos tiene un tutor que atiende los procesos psicopedagógicos del estudiantado. Y la parte homogénea se vive a veces de manera negativa: “Otra ventaja es el no tener alumnos avanzados que se aburran mientras se da una explicación o un tema dominado por

ellos” pues en la experiencia anterior cuando la diversidad y la diversidad en los grupos era mayor “era común que en mis grupos hubiera dos o tres estudiantes con un mucho mejor dominio del español culto y ellos se aburrían o no podían avanzar más por estar esperando a los otros” (Docente fémina 1). El equipo docente coincide en las bondades de los grupos reducidos, que les permiten mayor atención y dedicar más y mejor tiempo a la retroalimentación. En cuanto a la homogeneidad de los grupos, sin embargo, las alumnas y alumnos identifican las diferencias entre cada grupo y lo externan al equipo docente. Mientras en los grupos de nivel de dominio superior del español la homogeneidad se vive de acuerdo con el docente como un incremento en la confianza al momento de hacer equipo con compañeras y compañeros (docente fémina 2) en los grupos más bajos el estudiantado quiere un proceso más ágil de cambio de nivel de desarrollo. (Docente masculino 1). Para el docente hay una facilidad también al momento de trabajar con grupos homogéneos, pues facilita los diagnósticos para detenerse en temas teóricos, y el avance temático es más rápido (Docente fémina 2) y planear las sesiones de “tallero.” El problema del trabajo por niveles es que parece que lograr una homogeneidad de egreso es más complicado que con grupos de mayor diversidad: “trabajar con grupos más homogéneos sería nivelar a los estudiantes más rezagados y lograr que los adelantados no se aburran. Al mismo tiempo se intentaría mantener un equilibrio para que las diferencias no se disparen. No obstante, al final, se emplearía una estrategia distinta al esforzarnos porque todos los alumnos egresen a la par, lo cual implica un reto mayor.” (Docente masculino 1)

Existen múltiples retos y no todo ha salido bien en la experiencia y aplicación. Pensamos importante compartir esos aspectos negativos en una breve tabla que le de voz al equipo docente.

¿Qué ha salido mal?	
DF1	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de trabajar en contra de ideas preconcebidas de estudiantes con una actitud de prejuicio contra la materia, debida a su historia académica en cuestiones de ortografía o lectura; o bien, al fracaso académico general. • Algunos no están dispuestos a aprender porque nunca les han interesado las materias de español o la escuela en general. Comprenden la importancia de escribir correctamente, pero no es algo que tengan como una meta o consideren posible para ellos, por eso están poco dispuestos a intentarlo. • Un problema más serio es el de estudiantes paralizados por el miedo a tener una calificación baja o perder una beca, quienes ven a las materias como una maraña atroz que puede acabarlos o actúa contra ellos. En todos estos casos tenemos obstáculos epistemológicos y el terror, al ser compartido, se hace más fuerte.
DF2	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor planeación. • Adaptarse a las necesidades grupales. • Otra área de oportunidad dentro de las clases es que trabajé ortografía de manera tangencial (con cada equipo de trabajo o de manera individual, veíamos casos específicos). Si bien esto permitió avances en cada uno, la desventaja es que, aun siendo grupos pequeños, falta mayor atención para casos muy concretos:
DF3	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de vencer los prejuicios sobre el aprendizaje de nuestra lengua que se han ido construyendo desde los primeros años de enseñanza: “¿Tenemos clase de español?”, “A mí no me gusta el español”. • Utilizar técnicas de lectura selectiva con textos de distintas temáticas, no solo de carácter literario. • Inducir exitosamente a los alumnos en un ambiente de aprendizaje autorregulado: la resistencia ante este modelo ha sido significativa, ya que muchos no encuentran utilidad práctica en la autoevaluación. Prevalecen viejos modelos de enseñanza-aprendizaje (memorización). • Evaluar bajo criterios que no se corresponden (MCER) y que no consideran aspectos clave en lectura y escritura. Los datos obtenidos después de las dos evaluaciones diagnósticas (inicial y final), no reportan datos que puedan ayudar a generar nuevas estrategias didácticas.
DM1	<p>Un punto que pude apreciar fue los estudiantes sí notan la diferencia entre niveles (ya me preguntaron si podían subir de un nivel a otro). Quizás completado el año podremos tener más herramientas que nos permitan reflexionar sobre este asunto.</p>

Tabla 1: ¿Qué ha salido mal? Un acercamiento a la visión docente (Garibay Rodríguez 2019)

Me adelanto a la crítica a la presentación de esta tabla, pues probablemente para una posterior publicación tendré que incorporar esos comentarios a una narrativa menos cuadrada. Sin embargo, para esta tesis, me parece la manera más fácil de plantear las diferentes posturas en torno a lo que

ha salido mal. Como lo menciona el equipo docente, los principales retos tienen que ver con el diseño de los materiales, la cooperación entre docentes y también aspectos más emocionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y ello nos permite contestar la pregunta: ¿Cuál ha sido la aceptación del plan por parte del personal docente?

Si bien el dominio del lenguaje académico sigue siendo un pilar de la educación tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas, el tema, al menos desde el profesorado no ha sido recuperado. Más bien las reflexiones parecen apuntar cada vez más a una sumisión también del docente frente al ente institucional. Pues más allá de solamente buscar apoyar al proceso lector y fomentar un gusto por la lectura académica (si es que pueda existir a nivel preparatoria, que desde la reforma educativa de 2013 es parte del *cursus* obligatorio de cualquier mexicano) la idea es hacia el fortalecimiento de los lineamientos de la SEP. La tensión entre el fomento a la lectura académica y la consciencia del imperialismo educativo que conlleva, ha sido expresado al menos de manera explícita por el jefe de materia a raíz del debate en torno a la importancia de la ortografía. Los requerimientos internos y externos y los medios de evaluación estandarizados parecieran fortalecer esta hegemonía cultural. El que el acceso mismo a la Universidad sea a través del examen EXANI II o EXCOBA, le dan a la lectura académica un peso mayor que a los conocimientos disciplinares. Alguna docente lo expresa de manera muy clara, la academia de TLR necesita conocer con claridad los planes y programas de estudio oficiales, así como los perfiles de ingreso y de egreso de Prepa Ibero para ajustar su práctica a ellos. Sin embargo, existe una esperanza que va en contra de mi todavía sumisión y entrega voluntaria a las pruebas estandarizadas: Es importante considerar los distintos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples del estudiantado en la planeación de las clases, pues esto mejoraría la manera en la que se involucran en su propio proceso de adquisición de competencias lectoras. A lo mejor tendría que leer a Ranciére y poner en perspectiva

su concepción del maestro ignorante, pues el destino de la escuela parece incierto, porque en tiempos de COVID, el alumnado tiene mayor contacto con el conocimiento y la adquisición de este, pero sí extraña a la escuela, no es porque es un lugar privilegiado de enseñanza aprendizaje, sino porque ante todo es un lugar de socialización.

¿Quèsaco con los nativos digitales?

Antes de avanzar en la evaluación del programa me parece pertinente presentar un poco la realidad digital que viven los alumnos de la generación 2018-2021. Lo primero que quiero es cuestionar la idea de nativos digitales. Me parece que este concepto simplifica demasiado el acceso al internet y la gran cantidad de personas quienes tienen acceso a recursos digitales, o a la revolución digital. Es cierto que la pandemia vino a transformar el panorama y marcó un aumento en el número de internautas en México. De acuerdo con datos de la Asociación de Internet MX, un 72% de la población mexicana es internauta, es decir unos 84 millones de personas. (Mayo 2021) Más aún, la pandemia ha mostrado los límites de la posibilidad de acceder a una educación en línea y las enormes desigualdades de México. La Asociación de Internet MX en su estudio sobre educación en línea en México 2021 mostró que un 20% de estudiantes quienes estudiaban antes de la pandemia perdieron en un 40% el interés en seguir estudiando, mientras que un 25% de esos estudiantes no tenía los recursos monetarios suficientes para poder pagar algún servicio de internet. (2021) En el caso de la Prepa Ibero algunos integrantes del alumnado se dieron/fueron dados de baja. (La mayoría por causas financieras). En el caso de la generación que estudio conozco al menos dos casos de ello. De los 226 integrantes del universo estudiantil, 205 alumnas y alumnos contestaron el cuestionario durante su último año: 103 alumnas, y 99 alumnos. La mayoría de la muestra vive en ámbito urbano (90%), mientras que la minoría vive en ámbito rural. (10%) Todo

el estudiantado es hispano hablante. Debo reconocer que ello me sorprendió, pues al estar en una zona otomí, pensaba que varios de nuestros alumnos fueran de habla otomí. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes son de las comunidades de Salazar o Cañada, y el jefe otomí de la comunidad de San Jerónimo Acazulco me explicó que la comunidad de Salazar es una comunidad originaria de Michoacán que migró a finales del siglo XIX cuando se construyó la estación de tren de Salazar, por lo tanto, la comunidad más cercana a las instalaciones no es otomí, sino que, como la Prepa Ibero es un enclave “catrín²¹” en tierra otomí. Las actividades digitales del estudiantado de Prepa Ibero son bastante desarrolladas. La mayoría de la comunicación entre pares la hacen a través de redes sociales (WhatsApp) su gusto por la oralidad y la parte gráfica es fundamental. Cuando ven películas o series lo hacen a través de sistemas digitales, en particular YouTube o sistemas de paga. Su red favorita es Instagram seguida por TikTok. Un 5% de estudiantes, sin embargo, reporta que no tiene red social. Lo que más les gusta postear cuando postean en sus redes (el 80% de la muestra es activa en redes) son imágenes seguidas por memes. Es interesante ver que el uso que le dan a sus herramientas es múltiple y explica por qué esas herramientas se han vuelto tan importantes en su diario: los usan para comunicarse, para escuchar música, ver tele y por la escuela. Cuando se trata de estudiar prefieren usar computadora, más que el celular, pero cuando es posible prefieren usar cuaderno y libreta. Y ese dato me sorprendió. Reportan que el uso de libreta y cuaderno es superior al del celular. En particular cuando se trata de las materias experimentales. Quiero resaltar que cuando diseñé la prueba piloto junto con la Dra. Ávila Storer, no había incluido cuadernos y libreta, y el grupo piloto me indicó que era una parte fundamental para ellos, sobre todo para los estudiantes de área 1 y 2 quienes prefieren realizar los ejercicios de

²¹ En la cosmovisión otomí se conoce de manera coloquial como catrines a quienes no son parte de la comunidad.

matemáticas, química, física en papel. A nivel del acceso a la información nuevamente se ve su dominio de herramientas digitales no académicas. La biblioteca ha perdido con ellos cualquier relevancia, sea digital o física. Los buscadores tipo Google y Bing son los que más usan. Saben que en ocasiones no es información confiable, pero les es útil y les permite solucionar la mayoría de las tareas encargadas que requieren de buscar información que no tenían previamente. Me parece que este punto es fundamental y hace relevante la inclusión de las humanidades digitales y competencias académicas digitales para esas generaciones. El reto no está en ellos, sino en nosotros, quienes como docentes no dominamos del todo las herramientas digitales o dudamos de ellas. Existe en varios colegas un trauma hacia Wikipedia, por ejemplo. No entraré aquí en el debate, y solo asumiré mi postura frente a la enciclopedia más utilizada hoy en día, me parece que las enciclopedias actuales retoman la idea inicial de Diderot y D'Alembert y permiten un real intercambio de ideas, rompiendo con el monopolio académico tradicional.

Una de las grandes sorpresas para mí, y le quiero agradecer aquí a la Dra. Alicia Ávila Storer, porque durante todo el proceso me hizo ver la relevancia de escuchar y dar voz a los estudiantes, fue darme cuenta de que una minoría importante de esas generaciones quienes en su mayoría prefieren ver un video, más que leer un cuento, tienen una relación muy fuerte con la lectura cuando es gustosa y no vinculada al mundo escolar. Su problema no es la lectura, sino lo que nosotros les pedimos que lean. Pero no quiero generalizar. Un 4% de la muestra no lee nada, por lo tanto, cualquier acercamiento a lectura es bueno. Un 13% casi no lee nada, y 41% lee poco. Ello significa que la minoría más importante es la que disfruta de la lectura con un 42%. Si bien un 49% de la población encuestada lee menos de una hora al día, un 27% leen más de una hora (27%) y un 5% de la población encuestada leen entre dos o tres horas al día. La verdad este dato me maravilla, porque con la carga de tareas, trabajo, actividades de la Prepa no sé a qué hora pueden leer tanto.

Eso puede explicarse también porque la mayoría de los estudiantes cuenta con libros en su casa, leen y dialogan con sus familiares. Sin embargo, sus actividades de lectura son muchas veces interrumpidas por su atracción al celular. Lo que más disfrutan leer son novelas, y si bien saben que podrían leerlas digitalmente prefieren el soporte papel (un avasallador 74%).

Me parece que ello nos debe dar una pista para repensar lo que queremos de la lectura, y lo que queremos fomentar. El problema puede ser más de selección de contenido que del tema de la lectura en sí. Me parece que debemos apoyar la docencia en esa minoría que goza y disfruta la lectura para que ellos sean los embajadores de la lectura en nuestras escuelas. La escuela no se vive como un espacio para leer. Y la lectura no debe ser silenciosa, a los estudiantes les encanta verbalizar su lectura, su sentir. La creación de círculos de lectura parece ser una gran oportunidad. Una de las materias que más disfrutan es la de Taller de Lecturas Históricas, por ejemplo. Esas conclusiones no son nuevas. En 2016 el Senado de la República le pidió a Leer México e Iby realizar un diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México. Sus conclusiones y propuestas fueron similares.

Esta propuesta tiene dos líneas de acción: la creación de una colección de materiales de lectura impresos, audiovisuales y digitales que promuevan las bases y sentidos de la vida ciudadana en una república democrática como la nuestra; y el desarrollo de un programa de fomento de la lectura desde la biblioteca del Senado con los materiales de lectura producidos y con visitas guiadas al recinto legislativo. Este proyecto tendrá como centro de acción e interacción el uso de la palabra y el diálogo respetuoso sobre las lecturas realizadas. (2016, p. 30)

Si el problema no es la lectura, ¿por qué entonces los alumnos no demuestran su comprensión lectora? ¿Por qué este rechazo a la lectura académica? Para contestar esta pregunta quiero presentar a continuación el caso del programa de TLR por nivel.

Capítulo 3

El programa del Taller de lectura y redacción por niveles.²²

En el amor siempre hay algo
de locura, más en la locura
siempre hay algo de razón
Friedrich Nietzsche,
Así Habló Zaratustra.

Este capítulo retoma la metodología del Estudio de Caso de Yin. La primera parte es sumamente repetitiva, pero tras la lectura del pasado capítulo nos parece necesaria esta repetición. Pues el lector se puede perder.

Empecemos pues con el caso.

El estudio de caso

El universo del estudio es de 250 estudiantes. Las y los 226 alumnas y alumnos de la generación inicial más 24 estudiantes, alumnas y alumnos quienes ingresaron a la Prepa en otros momentos de su vida. 135 estudiantes son del sexo femenino y 115 del sexo masculino. La población estudiada fue de 159 estudiantes, es decir, más de la mitad del universo total de quienes en algún momento estudiaron en la Prepa Ibero. 82 estudiantes son del sexo femenino y 77 del sexo masculino. La composición de la población estudiada fue decidida con base en el estudiantado que presentó el examen de diagnóstico inicial de lectura, la segunda aplicación del examen diagnóstico, el Examen tipo College Board en otoño 2020 y tipo EXCOBA en primavera 2021. Es decir que solamente analicé el desempeño de aquellos integrantes del estudiantado que presentaron el conjunto de

²² La información contenida en esta sección ha sido sistematizada por Hugo Garibay Rodríguez quien era jefe de materia del Taller de Lectura y Redacción al momento del estudio. Sin su generosidad y colaboración esta investigación no podría llevarse a cabo.

pruebas. Del examen EXCOBA analizaré dos conjuntos de datos, los correspondientes al español de primaria y los correspondientes al español de secundaria. La base del análisis será el examen diagnóstico de lectura inicial. ([En el anexo 5 incluí la lista de todas esas pruebas.](#)).

Siguiendo la metodología de Robert Yin, el segundo punto del estudio de caso es el de las proposiciones. Es decir, saber si la aplicación de un nuevo programa de organización del estudiantado de la Prepa Ibero por nivel de desempeño en el idioma materno permite asegurar un mejor manejo de competencias lectoras y escritoras. Como ya lo explicaba anteriormente, una de mis metas era entender si las nuevas generaciones del estudiantado tienen más dificultades que generaciones anteriores para poder leer y escribir. Sin embargo, al no contar con los resultados de pruebas estandarizadas para todas las generaciones anteriores, no he podido profundizar en este punto. El hecho de que sean generaciones que han nacido durante la revolución digital iniciada a finales del siglo XX está influyendo en su desempeño. El alumnado que ingresó en 2018 en la prepa Ibero nació prácticamente en el mismo año que compañías como Facebook y YouTube quienes han venido a transformar la manera en la cual nos relacionamos con el conocimiento y con el ocio. ¿Ha tenido ello una influencia en sus procesos cognitivos?

El programa de Taller de Lectura y Redacción es parte fundamental del eje transversal de la coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. Con el eje transversal de habilidades lectoras los integrantes de la Coordinación de Ciencias Sociales buscan desarrollar una metodología de trabajo estandarizada, que responda a parámetros claros (en ese caso, los descriptores de competencia lectora de PISA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008)) y que pueda adaptarse a las necesidades de las diferentes materias. Ello implica dotar al equipo docente de herramientas sencillas para que incorporen en sus clases el trabajo de las habilidades lectoras sin que ello signifique “desviarse” del programa de la asignatura. Asimismo, la implementación de

una metodología de trabajo estandarizada permitirá obtener resultados comparables, de modo que se podrá documentar el progreso de los alumnos con indicadores confiables. (Bautista Mulia, 2019)

El programa de Taller de Lectura y Redacción consta de tres materias que se imparten en los tres primeros semestres de la formación del estudiantado en la Prepa Ibero Ciudad de México.


Ubicación de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción para la generación 2018-2021

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre
Metodología de la Investigación	Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México	Historia Mundial Contemporánea
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Taller de Lectura y Redacción III			
Taller de Argumentación	Ética I	Literatura I	Literatura II	Ética II	Filosofía
Tecnologías Digitales I	Tecnologías Digitales II	Tecnologías Digitales III	Tecnologías Digitales IV	Tecnologías Digitales V	Tecnologías Digitales VI
Todas las asignaturas de 1er semestre.	Todas las asignaturas de 2do semestre.	Todas las asignaturas de 3er semestre.	Todas las asignaturas de 4to semestre.	Todas las asignaturas de 5to semestre.	Todas las asignaturas de 6to semestre.


Tabla 2: Ubicación de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción y su relación con otras materias de Humanidades, Ciencias Sociales y Comunicación. (Garibay Rodríguez 2019)

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción I se imparte en primer semestre, tiene asignada 64 horas clases y representa cuatro créditos del número total de créditos del programa de estudio. (El primer semestre representa 62 créditos de los 390 créditos que implica todo el *cursus* del bachillerato de la Prepa Ibero Ciudad de México). La asignatura de Taller de Lectura y Redacción II se imparte en segundo semestre, tiene asignada 64 horas clases y representa cuatro créditos del número total de créditos del programa de estudio. (El segundo semestre representa 62 créditos de los 390 créditos que implica todo el *cursus* del bachillerato de la Prepa Ibero Ciudad de México).

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción III se imparte en tercer semestre, tiene asignada 32 horas clases y representa dos créditos del número total de créditos del programa de estudio. (El tercer semestre representa 66 créditos de los 390 créditos que implica todo el *cursus* del bachillerato de la Prepa Ibero Ciudad de México). Es decir que en total las tres asignaturas de taller de lectura y redacción representan el 2.6% del conjunto de materias y créditos de la Prepa Ibero. Por ello la asignatura se inserta en un eje mayor de desarrollo de habilidades lectoras que involucra por lo menos a todas las asignaturas de Comunicación, Humanidades y Ciencias Sociales.



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO
DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA



SECUENCIA CURRICULAR DE LA PREPARATORIA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PLAN DE ESTUDIOS PROPIO

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: PREPARATORIA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
CLAVE: EMS-3/740

1er. semestre			2º. semestre			3er. semestre			4º. semestre			5º. semestre			6º. semestre		
Asignatura	Hr	Cr	Asignatura	Hr	Cr	Asignatura	Hr	Cr	Asignatura	Hr	Cr	Asignatura	Hr	Cr	Asignatura	Hr	Cr
Matemáticas I	5	10	Matemáticas II	5	10	Matemáticas III	5	10	Matemáticas IV	5	10						
Química I	5	10	Química II	5	10	Física I	5	10	Física II	5	10	Geografía	3	6	Ecología y Medio Ambiente	3	6
						Biología I	4	8	Biología II	4	8						
Metodología de la Investigación	3	6	Introducción a las Ciencias Sociales	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	Estructura Socioeconómica de México	3	6	Historia Mundial Contemporánea	3	6
Taller de Argumentación	3	6	Ética I	3	6	Literatura I	3	6	Literatura II	3	6	Ética II	3	6	Filosofía	4	8
Taller de Lectura y Redacción I	4	8	Taller de Lectura y Redacción II	4	8	Taller de Lectura y Redacción III	2	4									
Lengua Adicional al Español I	4	8	Lengua Adicional al Español II	4	8	Lengua Adicional al Español III	4	8	Lengua Adicional al Español IV	4	8	**Lengua Adicional al Español V	4	8	**Lengua Adicional al Español VI	4	8
Tecnologías Digitales I	4	8	Tecnologías Digitales II	4	8	**Tecnologías Digitales III	4	8	**Tecnologías Digitales IV	4	8	**Tecnologías Digitales V	4	8	**Tecnologías Digitales VI	4	8
Orientación Educativa I	2		Orientación Educativa II	2					Orientación Vocacional	2							
Educación Física I	2		Educación Física II	2		Educación Física III	2		Educación Física IV	2							
Formación Integral Humanista I	3	6	Formación y Acción Social I	3	6	Formación Integral Humanista II	3	6	Formación y Acción Social II	3	6	Formación Integral Humanista III	3	6	Formación y Acción Social III	3	6
												*Probabilidad y Estadística I	3	6	*Probabilidad y Estadística II	3	6
												*Temas Selectos de Física I	4	8	*Temas Selectos de Física II	4	8
												*Cálculo Diferencial	4	8	*Cálculo Integral	4	8
												*Ciencias de la Salud I	3	6	*Ciencias de la Salud II	3	6
Total	35	62	Total	35	62	Total	35	66	Total	35	62	Total	34	68	Total	35	70

*COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA
 **COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Tabla 3: Mapa Curricular tipo de la Prepa Ibero Ciudad de México. (Prepa Ibero Ciudad de México 2019)

Las diferentes asignaturas del Taller de Lectura y Redacción pertenecen al campo disciplinar de Comunicación de la SEP.

El campo disciplinar de Comunicación tiene el propósito de desarrollar en el estudiantado las habilidades comunicativas: verbal y no verbal; para expresarse a través de los diversos códigos y herramientas del lenguaje.

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción I pertenece al campo disciplinar de Comunicación, el cual propone que los nuevos conocimientos se encuentren orientados por las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa humana: escuchar, hablar, leer y escribir. Cada una de ellas contribuye en el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas para la formación personal, familiar y laboral, a través del uso responsable de las diversas herramientas tecnológicas.

Desde el punto de vista curricular, cada materia de un plan de estudios mantiene una concordancia vertical y horizontal con el resto, el enfoque por competencias reitera la importancia de establecer este tipo de relaciones al promover el trabajo interdisciplinario, en similitud a la forma como se presentan los hechos reales en la vida cotidiana. **Taller de Lectura y Redacción I** permite el trabajo interdisciplinario, en relación directa con Química I, Matemáticas I, Ética I, Metodología de la Investigación, Lengua Extranjera I y Tecnologías Digitales I; pero establece una estrecha relación con el resto de las asignaturas del mapa curricular. **Taller de Lectura y Redacción II** permite el trabajo interdisciplinario, en relación directa con Química II, Matemáticas II, Ética II, Introducción a las Ciencias Sociales, Lengua Extranjera II y Tecnologías Digitales II; pero establece una estrecha relación con el resto de asignaturas del mapa curricular. **Taller de Lectura y Redacción III** permite el trabajo interdisciplinario, en relación directa con Literatura I, Historia de México I, Lengua Extranjera III, Formación Integral Humanista II y Tecnología Digitales III; pero establece una estrecha relación con el resto de asignaturas del mapa curricular. (Garibay Rodríguez 2019^a, 2019b, 2019c)

A lo largo de las tres asignaturas el estudiante desarrolla una serie de competencias que retoman una base temática, una serie de habilidades y actitudes frente al estudio. Se fueron organizando en 18 bloques repartidos a lo largo de un año y medio.²³

Taller de lectura y redacción I .
Bloque I. Proceso comunicativo
Bloque II. La lectura
Bloque III. Acentuación
Bloque IV. Sintaxis
Bloque V. Razonamiento lógico-verbal
Bloque VI. Proceso de escritura
Bloque VII. Prototipos textuales
Bloque VIII. Textos expositivos

²³ El desglose de cada bloque se encuentra en el [anexo 3](#).

Tabla 4: Contenidos de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción I. (Garibay Rodríguez 2019^a)

Taller de Lectura y Redacción II.
Bloque [VII.]Desarrollo de la lengua
Bloque [VIII.]Textos funcionales
Bloque [IX.]Textos persuasivos
Bloque [X.]Ensayo
Bloque [XI.]Textos orales
Bloque [XII.]Textos recreativos

Tabla 5: Contenidos de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción II. (Garibay Rodríguez 2019^b)

Taller de Lectura y Redacción III.
Bloque [XIII.]El mundo académico
Bloque [XIV.] La lectura de textos académicos
Bloque [XV.]La redacción académica
Bloque [XVI.]El aparato crítico
Bloque [XVII.]La reseña crítica
Bloque [XVIII.]El ensayo académico

Tabla 6: Contenidos de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción III. (Garibay Rodríguez 2019^c)

Es decir que a lo largo de su formación el estudiante llevará 18 bloques temáticos que le permitan mejorar sus habilidades tanto de lectura como de escritura.

Cada uno de esos bloques incluye aparte del contenido temático, las habilidades desarrolladas alineadas con los documentos básicos de la SEP y las actitudes esperadas. Se indica también la manera en la cual, en teoría, la asignatura se relaciona con otras del mismo semestre. Usamos aquí la noción de en teoría porque el nivel de concreción y la decisión de llevar a cabo los ejes transversales depende totalmente del docente.

Al tener un diseño por nivel, las asignaturas no siguen un esquema linear, sino que cada docente ajusta las líneas generales a la realidad de su grupo. Por ello es por lo que los materiales didácticos usados cambian de docente a docente.

Los principales materiales didácticos de Taller de Lectura y Redacción I son tres: una antología de textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos, escogidos por los profesores de la asignatura; una antología de ejercicios de ortografía y sintaxis, elaborados o compilados por los profesores; y el portafolio de textos que los mismos estudiantes elaboran a lo largo del semestre, con el que se busca incentivar el debate y la reflexión críticos. Como complemento, se trabaja también con una variedad de materiales audiovisuales que ayudan a los estudiantes a establecer conexiones significativas entre la literatura y otras manifestaciones culturales. (Garibay Rodríguez 2019^a)

En cuanto a la evaluación, Hugo Garibay Rodríguez junto con su equipo docente retomó los lineamientos de la dirección General de Bachillerato de la secretaria de Educación Pública para establecer:

Con base en el Acuerdo 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, actualmente denominado Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), la evaluación debe ser un proceso continuo que permita recabar evidencias pertinentes sobre el logro de aprendizajes del estudiantado tomando en cuenta la diversidad de estilos y ritmos, con el fin de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar sus resultados.

De igual manera, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP 2017) señala que la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño del alumnado e identificar sus áreas de oportunidad. Además, es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes.

Para que la evaluación sea un proceso transparente y participativo donde se involucre al personal docente y al estudiantado, debe favorecerse:

- La autoevaluación: en ésta el bachiller valora sus capacidades con base a criterios y aspectos definidos con claridad por el personal docente, el cual debe motivarle a buscar que tome conciencia de sus propios logros, errores y aspectos a mejorar durante su aprendizaje.
- La coevaluación: a través de la cual las personas pertenecientes al grupo valoran, evalúan y retroalimentan a un integrante en particular respecto a la presentación de evidencias de aprendizaje, con base en criterios consensuados e indicadores previamente establecidos.
- La heteroevaluación: la cual consiste en un juicio emitido por el personal docente sobre las características del aprendizaje del estudiantado, señalando las fortalezas y aspectos a mejorar, teniendo como base los aprendizajes logrados y evidencias específicas.

Para evaluar por competencias, se debe favorecer el proceso de formación a través de:

- La Evaluación Diagnóstica: se realiza antes de algún proceso educativo (curso, secuencia o segmento de enseñanza) para estimar los conocimientos previos del estudiantado, identificar sus capacidades cognitivas con relación al programa de estudios y apoya al personal docente en la toma de decisiones para el trabajo en el aula.
- La Evaluación Formativa: se lleva a cabo durante el proceso educativo y permite precisar los avances logrados en el desarrollo de competencias por cada estudiante y advierte las dificultades que encuentra durante el aprendizaje. Tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar su avance y se fundamenta, en parte, en la autoevaluación. Implica una reflexión y un diálogo con el estudiantado acerca de los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y enseñanza que le llevaron a ello; permite estimar la eficacia de las experiencias de aprendizaje para mejorarlas y favorece su autonomía.
- La Evaluación Sumativa: se realiza al final de un proceso o ciclo educativo considerando el conjunto de diversas evidencias que surgen de los aprendizajes logrados.

Con el fin de que el estudiantado muestre el saber hacer que subyace en una competencia, los aprendizajes esperados permiten establecer una estrategia de evaluación, por lo tanto, contienen elementos observables que deben ser considerados en la evaluación tales como:

- La participación (discurso y comunicación, compromiso, empeño e iniciativa, cooperación).
- Las actividades generativas (trabajo de campo, proyectos, solución de casos y problemas, composición de textos, arte y dramatizaciones).
- Las actividades de análisis (comprensión e integración de conceptos como interpretación, síntesis y clasificación, toma de decisiones, juicio y evaluación, creación e invención y pensamiento crítico e indagación).

Para ello se consideran instrumentos que pueden agruparse principalmente en (Díaz-Barriga, 2014):

- Rúbricas: son guías que describen las características específicas de lo que se pretende evaluar (productos, tareas, proyectos, exposiciones, entre otras) precisando los niveles de rendimiento que permiten evidenciar los aprendizajes logrados de cada estudiante, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación.
- Portafolios: permiten mostrar el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados con relación al programa de estudios, centrándose en la calidad o nivel de competencia alcanzado y no en una mera colección al azar de trabajos sin relación. Estos establecen criterios y estándares para elaborar diversos instrumentos para la evaluación del aprendizaje ponderando aspectos cualitativos de lo cuantitativo.

Los trabajos que se pueden integrar en un portafolio y que pueden ser evaluados a través de rúbricas son: ensayos, videos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, guiones, entre otros, los cuales deben responder a una lógica de planeación o proyecto.

Con base en lo anterior, los programas de estudio de la Dirección General del Bachillerato al incluir elementos que enriquecen la labor formativa tales como la transversalidad, las habilidades socioemocionales y la interdisciplinariedad trabajadas de manera colegiada y permanentemente en el aula, consideran a la evaluación formativa como eje central al promover una reflexión sobre el progreso del desarrollo de competencias del alumnado. Para ello, es necesario que el personal docente brinde un acompañamiento continuo con el propósito de mejorar, corregir o reajustar el logro del desempeño del bachiller sin esperar la conclusión del semestre para presentar una evaluación final.

Es justamente en este aterrizaje de los lineamientos de la SEP y el nivel de concreción que se da en el aula en donde reside el espacio de enseñanza aprendizaje vital para el desarrollo de competencias del estudiantado.

Resultados en pruebas estandarizadas y en el semestre escolar

Análisis estadístico Habilidades de lectura generación 2018-2021

Ahora que ya está clara la intención de la intervención conviene realizar el análisis estadístico para poder establecer si el programa fue exitoso o no. En el capítulo anterior contestamos la pregunta sobre la visión del equipo docente en torno a la intervención. En este capítulo contestaremos la pregunta:

¿Está siendo exitoso (es decir que permite al estudiantado una adquisición mayor de sus competencias lingüísticas) el plan de enseñanza de las competencias lectoras y escritoras por nivel en las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción que adopta una modalidad similar al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua?

Para simplificar la presentación de los resultados obtenidos y favorecer el análisis, presentaré la respuesta a esta pregunta con base en los cuatro instrumentos enunciados anteriormente:

1. El examen diagnóstico inicial. (Se puede consultar el contenido en el [anexo 2](#))
2. Los resultados en la aplicación del mismo instrumento tras un semestre de TLR.
3. Los resultados del componente de Comprensión Lectora en la prueba College Board
4. Los resultados del componente de Español Primaria de la Prueba EXCOBA.
5. Los resultados del Componente de Español Secundario de la Prueba EXCOBA.

Para el lector interesado presentaré también en el [anexo 5](#) una tabla general y las características de cada una de las pruebas usadas y en el [anexo 6](#) los resultados generales de cada una.

En este capítulo usaré solamente los datos necesarios para poder contestar la pregunta, realizaré un análisis de la pendiente de los miembros del estudiantado quienes presentaron las diferentes pruebas y presentaré unos diagramas de dispersión que nos permitirán ver la evolución del estudiantado.²⁴

La base de todo el estudio es la prueba diagnóstica.²⁵ Por ello prestaré una especial atención a los resultados de la misma.

Esta prueba fue aplicada a 257 estudiantes. Dos sustentantes demostraron una comprensión cabal. Una estudiante del sexo femenino, y un estudiante del sexo masculino. La estudiante entró a la Prepa y terminó aquí sus estudios. El estudiante no ingresó a la Prepa y estudió en otra institución.

En este momento nos enfocaremos en consideraciones generales y dejaremos para otro momento los análisis individuales de los estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes domina las competencias básicas del idioma: el nivel A2. El nivel A2 es uno de los más básicos. Se trata de ser capaz de entender correctamente frases o expresiones de uso común en la población, como dar información personal básica como su nombre o edad, realizar compras, palabras básicas relacionadas con empleos. Es decir que los alumnos quienes no alcanzan este nivel no son capaces de interpretar comunicaciones sencillas y rutinarias. Hugo Garibay explicaba que él creía “que los

²⁴ La pendiente es una representación gráfica de la evolución del estudiante a lo largo de los tres años. Es la línea que se crearía en caso de tomar en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico al momento de entrar a la Prepa y los resultados en la prueba EXCOBA al concluir la Prepa. De acuerdo a la inclinación de esta recta se puede determinar cómo haya sido el desempeño del estudiantado, sea positiva o negativa la recta. Cuando va en aumento es positiva y cuando va en decremento es negativa.

²⁵ El contenido de esta puede consultarse en el [anexo 2](#).

casos de A2 son muy pocos y están relacionados con problemas de aprendizaje serios, casos graves [que ameritarían ser canalizados con el] Psicoped (H. Garibay, comunicación personal, 23 de enero de 2018).

Hugo Garibay creó una tabla basada en documentos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para entender no solamente el nivel A2, sino también los niveles B1, B2 y C1.

Independiente B1	Avanzado B2	Competente C1
<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto</p>

Tabla 7: Contenidos de las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción III. (H. Garibay, comunicación personal, 23 de enero de 2018)

El promedio de los estudiantes en los ejercicios de comprensión del texto de nivel A2 fue muy alto. El promedio fue de 9.5 para este ejercicio. En el ejercicio de comprensión del de nivel C1, al contrario, el promedio cayó a 5.2. Más interesante es ver la distribución por cada una de las lecturas.

#reactivos correctos	A2	B1	B2	C1	#reactivos correctos
5	198	85	64	4	6
4	52	86	87	31	5
3	5	45	74	63	4
2	0	29	21	77	3
1	1	9	9	58	2
0	0	2	2	21	1
		1	0	3	0

Tabla 8: Distribución de aciertos obtenidos en cada ejercicio del examen diagnóstico.

En esta tabla, el número de estudiantes quienes presentaron la prueba es mayor al universo de estudiante. Presentaron 257 sustentantes el examen diagnóstico. De los cuales 226 fueron aceptados en la Prepa. podemos observar del lado izquierdo el número de reactivos que se aplicó en la prueba de nivel de domino A2. (Naranja claro) Es decir que en la prueba A2, 198 alumnas y alumnos obtuvieron 5 de 5 reactivos correctos. En la columna de la derecha aparece el número de reactivos correctos por cada uno de los siguientes niveles: B1, B2 y C1. Cada uno de estos niveles tenía seis reactivos. Podemos entonces observar que hay una correlación entre la dificultad de los reactivos y el número de estudiantes quienes contestaron todos de manera correcta. A mayor nivel de dificultad menor número de aciertos.

Mientras que, en el ejercicio primero, el texto de nivel A2 todos los integrantes del estudiantado entendieron la mayoría del texto, en el caso del ejercicio C1, 80 alumnas y alumnos no entendieron el texto cabalmente. De hecho, solamente tres integrantes del estudiantado no demostraron comprensión alguna.

En cuanto al texto de nivel B1 empiezan a surgir los problemas y dificultades. Si bien una tercera parte sigue demostrando su comprensión cabal del texto, una tercera parte también tiene un error. El último tercio se reparte entre una porción importante de estudiantes con dos errores y ya tenemos integrante del estudiantado que no alcanzan los niveles de comprensión.

Esta brecha se sigue acentuando con el nivel de examen B2. La porción de integrantes del estudiantado quienes demuestran el nivel más elevado de comprensión lectora se sigue reduciendo. Se mantiene un porcentaje sustancial de alumnos con un error y un porcentaje menor de alumnos con dos errores.

En el último texto se invierte y casi desaparece el número de estudiantes quienes demuestran el nivel más alto de comprensión lectora. En su lugar el grupo que más crecimiento tiene es el de aquellos alumnos quienes se quedan abajo del aprendizaje esperado. (Alumnas y alumnos con tres errores o más).

Podemos inferir que entre más retador el texto, mayor dispersión de los resultados. Por cada nivel de dificultad la proporción de estudiantes con aciertos se invierte. Mientras que en el nivel A2 un 77% de sustentantes contestaron todos los ítems de manera correcta, en el nivel C1 fueron el 2%. Mientras que en el examen del nivel A2 un 2% tuvieron más ítems incorrectos que correctos, en el examen C1 representaron un 32% de los sustentantes, y el porcentaje de alumnos quienes tuvieron el mismo número de ítems correctos e incorrectos fue del 30%.

Después de este diagnóstico, los miembros del estudiantado con más dificultades fueron invitados a un curso remedial. Al terminar el curso fueron colocados en grupos homogéneos por niveles. Al terminar el semestre, los estudiantes presentaron un examen final de la materia y volvieron a presentar el examen diagnóstico.



Gráfica 1. Evolución de estudiantes por nivel del Taller de Lectura y Redacción

Podemos apreciar que el nivel 1 fue el con mayor mejora (62%) seguido del nivel 3 (58%) mientras que el nivel 2 tuvo una mejora en el 52% de los casos. El porcentaje de alumnos quienes empeoraron se dio con mayor frecuencia en el grupo de nivel 2 (34), seguido del nivel 3 (24), y finalmente el nivel 1 (22).

Finalmente, la frecuencia de alumnos quienes mantuvieron su nivel fue mayor en el nivel 3 (18%) seguido por el nivel 1 (17%) y el nivel 2. (14%)

Esos resultados son interesantes. La tendencia lógica era que los alumnos de nivel 1 fueran los que mejoraran más y así sucedió. Lo interesante aquí fue que también los alumnos de nivel 3 aumentaron su desempeño. Ello me da elementos para inferir que esos resultados se deben a la homogeneidad de los grupos y la atención del equipo docente en grupos reducidos. Veo una relación de causa efecto entre la construcción de los grupos por nivel y la mejora en cuanto a la segunda aplicación de la prueba diagnóstica. Aun así, debo reconocer que no puedo todavía establecer de manera contundente que se deba ello, a la organización por nivel. En efecto, los grupos con mayor porcentaje de mejora han sido los grupos menos poblados. Los dos grupos con el mayor número de estudiantes con mejora fueron el grupo TLR1A y TLR3B. Uno con 15

estudiantes y el otro con 17. Se trata de los grupos más pequeños del universo. Por otro lado, los grupos con mayores casos de estudiantes con una cantidad mayor de ítems reprobados en el segundo examen diagnóstico son los grupos: TLR2C, TLR2D y TLR3D. En este caso el factor definitorio no parece ser el número de estudiantes que integran el grupo. El factor docente podría ser importante. Pues dos de esos grupos compartieron el mismo profesor. Como lo explicaba en la introducción, no tomé en cuenta los resultados obtenidos en la Prepa Ibero para poder ponerlos en relieve con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. En efecto, los resultados de la Prepa toman en cuenta más que un examen. Por reglamento ningún instrumento puede representar más de un 40% del total de la calificación total. Sin embargo, me parece importante presentar algunas tendencias interesantes. En el marco de la Prepa Ibero los estudiantes cursan tres semestres de Taller de Lectura y redacción. Los primeros dos semestres están enfocados en el proceso de comprensión de lectura y de escritura individual. En el caso del tercer semestre los alumnos trabajan en un proyecto de investigación grupal y el seguimiento individual es más complicado. Por esta razón no tomaremos en cuenta los resultados escolares del tercer semestre, sino que nos enfocaremos exclusivamente en los resultados de TLR 1 y TLR 2. En este caso el instrumento en el cual se basará el análisis estadístico es el resultado del examen final de las materias de TLR1 y TLR 2. Con base a los resultados podemos entonces establecer que el dominio de habilidades superiores en cuestión de comprensión lectora y escritura prevalece más en la población femenina que en la masculina.²⁶

Sin embargo, es importante resaltar que la mayor competencia en lectura y escritura de la población femenina no significa que haya una mayor competencia en matemáticas o en ciencias en la

²⁶ Para no confundir la lectura, la repartición demográfica de los estudiantes por nivel puede ser consultada en el [anexo 8](#).

población varonil. Al contrario, en el caso de la Prepa Ibero los datos trabajados por la Dra. Duarte (2021) nos muestran que los mejores estudiantes tanto en matemáticas como en español son mujeres. Creo que estos resultados deberían ser conocidos por la población de la Prepa para comprobar y demostrar con datos que el dominio de habilidades matemáticas y de habilidades lectoras no está naturalmente definido o determinado por el sexo de quienes presentan las pruebas. En un intercambio con la Dra. Teresa Samper en diciembre de 2020, me indicaba que: “la mayor competencia en lectura y escritura de las niñas, frente a la asumida mayor competencia en matemáticas, o en ciencias, no es algo natural [sino] es un producto ya generalizado en las criaturas. Hay un artículo que ha sido muy leído, donde se afirma que las niñas, con solo seis años ya observan a ellas como menos brillantes”. La reflexión de la Dra. Samper se basa en particular en dos estudios. El primero de Bian, Leslise y Cimpian publicado en la revista norteamericana Science. (2020) y un libro de divulgación de 2019 (publicado en 2020 en español) *La mujer invisible* de Caroline Criado Pérez.

En cuanto a los datos generales podemos observar que en los tres niveles el porcentaje del alumnado quien mejoró en los resultados de la materia, en comparación de la prueba inicial fue alto. 48,5% para el nivel TLR 1, 52,1% para el nivel de TLR 2 y 45.8 para el nivel de TLR 3. En todos los niveles fue mayor el porcentaje de mejora que el porcentaje de regresión. En todos los niveles, un porcentaje mínimo de estudiantes mantuvo su mismo nivel. El nivel con menos cambio fue el nivel más alto, TLR 3, con un 9,6% del alumnado quienes obtuvieron los mismos resultados. Es resultado era de esperarse, pues algunos alumnos ya dominaban las competencias y las siguieron dominando. El segundo grupo con menos cambio fue el de TLR 1 con un 5.9%. Este resultado, sin embargo, no era tan predecible. De hecho, yo hubiera esperado que este grupo hubiera sido el grupo con mayor porcentaje de mejora y el número de alumnos sin cambio o con disminución más

bajo. No fue el caso. El grupo con mayor porcentaje de mejora fue el de TLR 2. Esos datos son interesantes puesto que se observa algunas diferencias con los exámenes diagnósticos. En el caso del examen diagnóstico, externo y estandarizado (es decir que se aplica un mismo instrumento para todos los grupos con mayor mejora habían sido los grupos de TLR3 y TLR1). No me fue posible encontrar una tendencia clara. Cada nivel de TLR y cada docente evaluó con diferentes instrumentos, por lo tanto, no pude hacer una comparación válida entre cada grupo. En las materias de TLR a diferencia de matemáticas, no hay un instrumento de evaluación estandarizado más que las pruebas estandarizadas externas. (Los datos, resultados y repartición demográfica completos obtenidos cada nivel de TLR en Prepa Ibero se pueden consultar en el [anexo 9](#)).

Cada nivel ha tenido su propia lógica, y cada docente ha tenido sus propias dinámicas aún dentro de cada nivel. No se trató de un esfuerzo sistematizado, sino más bien de crear grupos homogéneos para que sus docentes pudieran acompañarlos lo mejor que se pueda, como lo revelan sus narraciones.²⁷ Cada docente se prestó al estudio y explicaron su quehacer con el estudiantado. En este sentido el método biográfico ha sido muy útil para entender no solamente el éxito o no del programa, sino también la parte emocional en torno al mismo. En particular, la docente fémina 1, expresa la frustración que sintió al saber que dos integrantes del estudiantado tenían que cursar un extraordinario de la materia en cada uno de los grupos que acompañaba. Este proceso de auto reflexión me ha parecido fundamental, a pesar de que los datos estadísticos no muestran un cambio sustancial mediante la organización en grupos homogéneos.

²⁷ La explicación de las dinámicas seguidas por cada docente se encuentra en el [anexo 4](#) y permite al lector entender mejor los retos, alegrías y frustraciones en torno al cambio realizado.

Este punto es fundamental. Tengo que asumir que mi hipótesis no ha sido comprobada. Los datos estadísticos no muestran que haya una correlación clara entre los niveles de TLR y los resultados en las pruebas estandarizadas. El coeficiente de correlación entre las pruebas diagnóstico uno y dos y las pruebas de egreso fue 0.25 a nivel general. Fue de -0.12 para el nivel 1, 0.31 para el nivel 2 y 0.49 para el nivel 3. El nivel 3 fue el más significativo y no es clara la correlación.²⁸ Para calcular usamos el programa comercial Excel y aplicamos su fórmula de coeficiente de correlación.²⁹ Con base en esa información, y con el apoyo de la Dra. Ana Laura Duarte Carmona, llegamos a la siguiente reflexión: si bien la correlación es poco significativa, en el caso de los niveles 2 y 3 es positiva. En el caso de nivel 1, es negativa. Al obtener el coeficiente de correlación entre la prueba diagnóstico 1 y 2, podemos observar que en los tres niveles es positiva. (0.32 en el nivel 1, 0.3 en el nivel 2 y 0.55 en el nivel 3). Eso me lleva a pensar que existen otros factores que han abonado al proceso de formación del estudiantado a parte de la organización por nivel, como puede ser la parte actitudinal y el compromiso del estudiantado frente a las pruebas de egreso. En particular, puede ser el caso de integrantes del estudiantado que no están dispuestos a ingresar a la Universidad Iberoamericana y hacen sus exámenes de manera obligada, sabiendo que no tiene ningún impacto

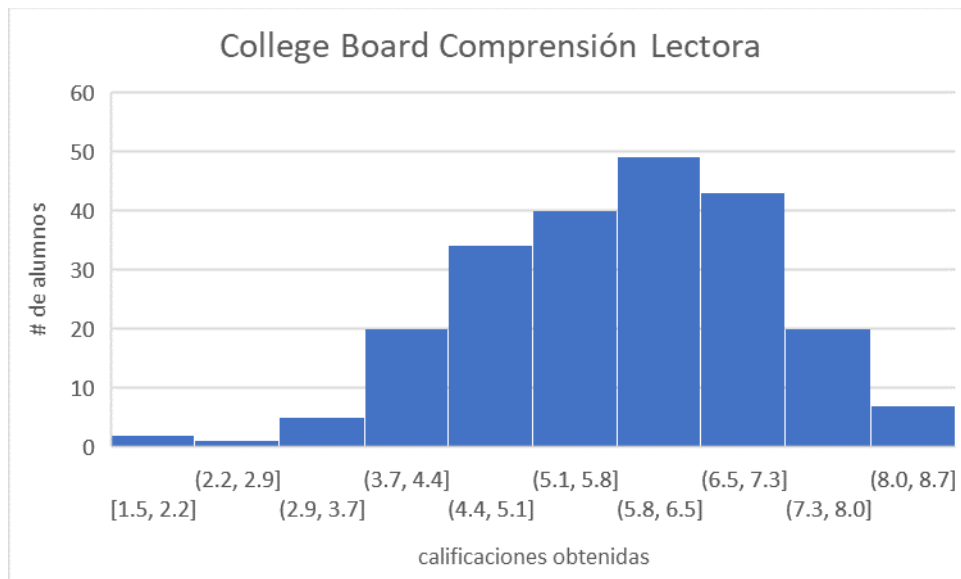
²⁸ El coeficiente de correlación puede estar entre -1 y 1. Cuando es menos -1 significa que la correlación es perfecta negativa. Es decir, un resultado de -1 implica que los resultados de egreso de la Preparatorio son inversos a los resultados de ingreso. En otras palabras, entre mayor asistencia a clases, menor nivel de desempeño al egreso. El coeficiente de correlación 1 es una relación perfecta positiva. Es decir, entre mayor asistencia a clases, mayor nivel de desempeño. El desempeño académico de egreso es dependiente de su calificación de ingreso: un alumno que obtuvo 10 en su examen de ingreso, también lo obtiene en el examen de egreso y comprueba así un nuevo de desempeño académico. Así, el estudiantado ha mantenido un nivel de desempeño similar al concluir su secundaria y su preparatoria. Si el coeficiente de correlación es igual a 0, eso significa que no existe relación entre los instrumentos: a un integrante del estudiantado a quien le fue bien en el examen de ingreso le puede ir o no ir bien en el examen de egreso.

²⁹ La guía de Microsoft Excel explica que la función COEF.DE.CORREL “devuelve el coeficiente de correlación de dos rangos de celdas. Use el coeficiente de correlación para determinar la relación entre dos propiedades. Por ejemplo, para examinar la relación entre la temperatura promedio de una localidad y el uso de aire acondicionado”. (Microsoft, 2022) <https://support.microsoft.com/es-es/office/funci%C3%B3n-coef-de-correl-995dcef7-0c0a-4bed-a3fb-239d7b68ca92?ns=excel&version=19&syslcid=3082&uilcid=3082&appver=zxl190&helpid=xlmain11.chm60355&ui=es-es&rs=es-es&ad=es>

en sus calificaciones. También sería importante explorar el acompañamiento que se da a aquellos integrantes del estudiantado con niveles de desempeño más bajo. En el caso de nivel 1, la mayoría de los integrantes de este nivel mantuvieron su nivel desempeño o bajó de manera poca significativa. La diferencia de la correlación general y de la correlación en las pruebas diagnóstico se podría explicar por el acompañamiento docente. Ello significaría que mientras el estudiantado está atendiendo una materia, busca una mejora a nivel de la calificación. Sin embargo, no es clara la transferencia ni el desarrollo de autonomía. Quisiera también indicar que el factor profesor tampoco es claro. Es decir, es importante tener la clase, pero no influye tanto el docente como tal. El coeficiente de correlación de la docente fémina 1 fue de 0.45, el de la docente fémina 2, fue más elevado con un resultado de 0.6, mientras que él de la docente fémina 3, fue de 0.39, el del docente masculino 1 de .016 y el del docente masculino 2 de 0.34.

Esta tendencia sigue al momento de analizar los resultados en las pruebas estadísticas. No hay correlación entre la organización por nivel y las pruebas estandarizadas. Sin embargo, quisiera anotar algunos datos interesantes. La primera prueba externa a la cual fue sometido el alumnado de la Prepa Ibero fue el College Board.³⁰ Un análisis estadístico descriptivo del módulo de competencias lectoras evaluadas en el College Board nos muestra lo siguiente:

³⁰ Para mayor información sobre la prueba por favor consulten el [anexo 10](#).



Gráfica 2. Resultados de la sección de Comprensión lectora de la prueba tipo College Board.

En esta gráfica podemos observar en el eje vertical el número de estudiantes. En el eje horizontal podemos observar las calificaciones que obtuvieron en el rubro de Comprensión lectora del examen tipo College Board. La calificación mínima obtenida en el instrumento fue de 1.5. La máxima 8.7.

Este resultado es sumamente interesante. El promedio obtenido en esta prueba es el más bajo de todo el estudio: 5.9. Es el único promedio reprobatorio en cuanto a las habilidades lectoras de la generación 2018-2021. El promedio obtenido por miembros del sexo femenino del estudiantado de la Prepa Ibero fue de 5.9. La calificación más baja de 1.5 y la más alta de 8.3. El promedio más alto obtenido por miembros del sexo masculino del estudiantado de la Prepa Ibero fue de 5.8. La calificación más baja fue de 2.8 y la más alta de 8.3. 54% del estudiantado aprobó la prueba. El factor de género no parece representar una variante fundamental frente al examen. Existe un desempeño mejor por parte de los miembros de sexo femenino del estudiantado de la Prepa Ibero, pero en ambos conjuntos la calificación promedio es reprobatoria. 53% de los sustentantes de sexo femenino, obtuvieron una calificación aprobatoria. 54% de los sustentantes de sexo masculino

obtuvieron una calificación aprobatoria. Los integrantes del alumnado quienes estuvieron en el nivel 1 de TLR obtuvieron un promedio de 5.9. La calificación más baja obtenida fue de 1.5 y la más alta fue 8.0. 60% de los integrantes de este nivel obtuvieron una calificación aprobatoria.

Los integrantes del alumnado quienes estuvieron en el nivel 2 de TLR obtuvieron un promedio de 5.9. La calificación más baja fue de 2.0. La más alta de 8.3. El porcentaje de integrantes de este nivel quienes obtuvieron una calificación aprobatoria fue del 54%.

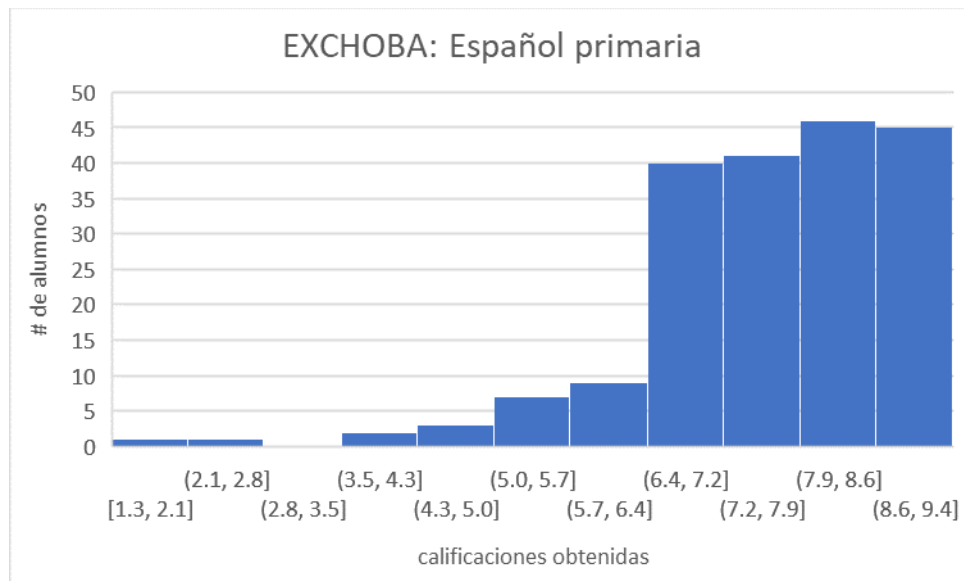
Los integrantes del alumnado quienes estuvieron en el nivel 3 de TLR obtuvieron un promedio de 5.9. La calificación más baja fue de 3.0. La más alta de 8.3. Fue el grupo con el porcentaje de integrantes quienes obtuvieron la calificación aprobatoria más bajo: 49%.

Los integrantes del alumno quienes no estuvieron en TLR en la Prepa Ibero obtuvieron un promedio de 8.7. La calificación más baja fue de 3.0. La más alta fue de 7.5. 52% del estudiantado obtuvo una calificación aprobatoria.

El grupo que más beneficios recibió fue el nivel 1. Las alumnas y alumnos de este nivel alcanzaron los niveles de desempeño más consolidados, a pesar de no tener desarrolladas estas habilidades al momento de ingresar a la Prepa. El grupo cuyos resultados fueron más bajos fue el grupo de nivel 3, seguido de aquellos integrantes del estudiantado quienes no estuvieron en la Prepa cuando se implementó el programa de organización por nivel de los estudiantes.

Finalmente, la última prueba a la que fue sometido el estudiantado de la Prepa Ibero fue la prueba EXCOBA.³¹ En esta prueba, nos enfocaremos en los resultados obtenidos en español nivel primaria y español nivel secundaria.

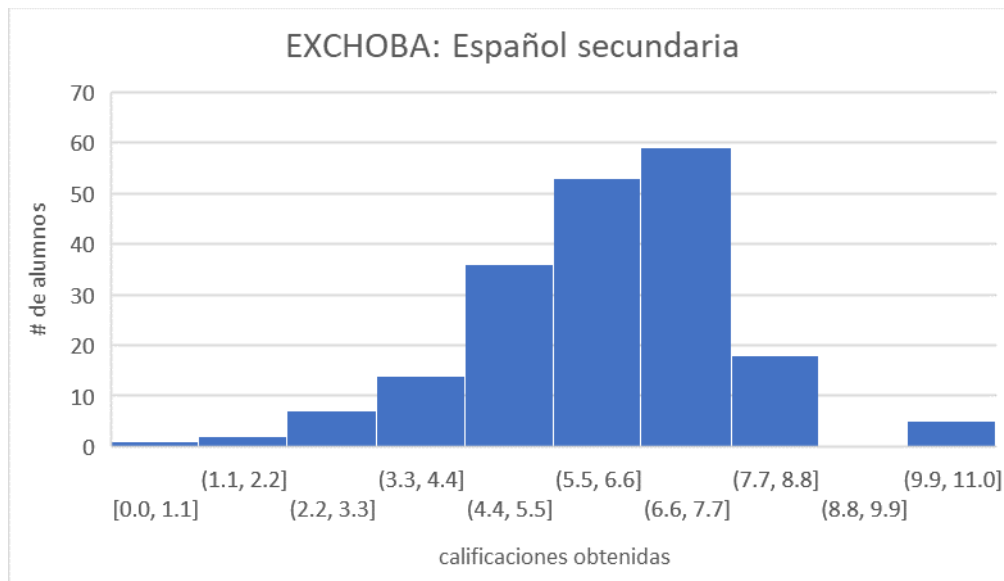
³¹ Para mayor información sobre esta prueba los invito a [ver el anexo 11](#).



Gráfica 3. Resultado en la prueba equivalente a las competencias del dominio del español adquiridos en la primaria.

En el eje vertical podemos encontrar el número de estudiantes. En el eje horizontal encontramos los rangos de calificación obtenidos en la sección de español primaria de la prueba EXCOBA.

El promedio en esta prueba fue de 7.4 Siendo el promedio más alto en pruebas estandarizadas de egreso aplicadas al estudiantado de la Prepa Ibero. (El promedio más alto fue en el [examen de admisión](#) Justo después del diagnóstico 2 de TLR). La moda, fue la misma que en la prueba de construcción de oración.



Gráfica 4. Resultado en la prueba equivalente a las competencias del dominio del español adquiridos en la secundaria.

El último dato que analizaremos son las pendientes. Entendemos por pendiente la evolución del estudiante a lo largo de los tres años. Es la línea que se crearía en caso de tomar en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico al momento entrar a la Prepa y los resultados en la prueba EXCOBA al concluir la Prepa. Para calcular esas pendientes, realizamos junto con la Dra. Duarte un análisis estadístico de los diferentes resultados. Tomamos en cuenta el examen diagnóstico 1, el examen diagnóstico 2, y los resultados de Primaria y Secundaria de la Prueba EXCOBA. Excluimos del análisis aquellos alumnos quienes solamente presentaron todos los instrumentos. Se tomó como dato 0, dato de origen el examen diagnóstico de lectura. Podemos ver en base a ello lo siguiente.

La pendiente que se obtiene en el caso de 117 integrantes del estudiantado es negativa, lo cual nos dice que las calificaciones del estudiantado en disminuido a lo largo de los tres años. 46 pendientes son positivas, lo que nos dice que las calificaciones del estudiantado han mejorado. Sin embargo, si tomamos en cuenta los resultados de las pruebas diagnósticas y las calificaciones de los

exámenes de TLR, vemos un panorama distinto. 26 integrantes del alumnado obtuvieron pendientes negativas, 133 fueron positivas. Ello nos lleva a reflexionar en torno a lo que evaluamos en las materias de la Prepa Ibero y la desconexión con las pruebas estandarizadas externas. En la mayoría de los casos, los estudiantes de Prepa Ibero aprobaron las pruebas estandarizadas externas con un desempeño menor al obtenido en la Prepa. Si tomo el promedio de la calificación final de otoño 2020 y el parcial 1 de primavera 2021 obtenidos por los estudiantes de la Prepa Ibero, puedo observar que las calificaciones obtenidas en la institución son más altas que las calificaciones obtenidas en cualquier examen externo. En el caso de los exámenes de TLR el promedio en TLR 1 y TLR 2 fue de 8.2 cuando el estudiantado estaba cursando el primero año de prepa. En su último semestre el promedio de calificación obtenido por el estudiantado fue de 9.1 en otoño 2020 y 9.2 en primavera 2021. (sumando todas las calificaciones de las 13 asignaturas que cursaban en su último año) La moda en ambos semestres fue de 9.6. Es decir que la calificación que más se repitió fue superior al promedio de la generación. Es importante resaltar que mientras que en otoño 2020 el rango fue de 2.8, es decir que las calificaciones obtenidas por el estudiantado eran muy homogéneas, en el caso de primavera 2021 el rango aumentó, y estuvo en 4.7. Eso significa que si bien la moda fue de 9.6 varios estudiantes obtuvieron calificaciones muy bajas y la diferencia entre la calificación más alta y la más baja fue de 4.7 puntos. Ello nos indica que hubo más heterogeneidad en el último semestre de la Prepa a pesar de que el promedio sea el más alto de todos los semestres cursados. Existe en el caso de las habilidades lectoras una brecha mayor entre los resultados obtenidos en la Prepa y los resultados frente a las pruebas estandarizadas. Esa brecha fue de tres puntos. Eso me lleva a concluir que mientras en la Prepa el equipo docente evalúa que los alumnos tienen un alto nivel de competencia, al momento de demostrar este nivel de competencia frente a una prueba estandarizada externa, menos del 3% del alumnado alcanzó un

nivel similar. Si tomamos el último semestre, el 75% del estudiantado obtuvo una calificación superior a 9.3 Sin embargo, en el examen tipo EXCOBA, cuando se evaluaron las competencias del dominio del español adquiridos en la secundaria no se vio reflejado este mismo porcentaje del estudiantado con resultados superiores. Es interesante también hacer notar que el estudiantado de sexo femenino es quien obtuvo los mejores resultados. De los 195 sustentantes, cinco obtuvieron una calificación de 10, cuatro de esos cinco estudiantes eran de sexo femenino. En el caso de las habilidades lectoras, las pruebas en las cuales los alumnos tuvieron menores resultados (es decir las pruebas en las cuales el coeficiente de asimetría fue más cercano a 0 fueron los diagnósticos 1 y 2 de TLR y las pruebas de College Board). Ello refuerza la conclusión según la cual el desempeño en las pruebas estandarizadas es menor que el desempeño en la Prepa. Sin embargo, debo nuevamente insistir en el hecho de que las calificaciones obtenidas en la prepa son principalmente evaluaciones continuas, mientras que en las pruebas estandarizadas se evalúan exclusivamente los resultados obtenidos en el examen. Para algunos estudiantes, el examen representa un estrés que les imposibilita demostrar las competencias desarrolladas. Variante que no he evaluado ni estudiado. Otro factor que no tomé en cuenta, es la voluntad de obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Las pruebas estandarizadas están vinculadas en esta generación al ingreso a la Universidad Iberoamericana. Sin embargo, un número importante del estudiantado (al menos un 40%) no pretende seguir en la Universidad Iberoamericana. Ese factor tampoco lo he analizado, pero sé que existe ya que un número mínimo de sustentantes terminaron sus pruebas en menos de 10 minutos, dedicando así menos de cinco segundos a leer y contestar cada reactivo. De hecho, la Prepa no está interesada en el desarrollo de estas pruebas estandarizadas o en la construcción de instrumentos compartidos, pues en la mayoría de las materias no se aplica nunca ningún tipo de pruebas estandarizadas para evaluar al estudiantado.

Es decir que han desarrollado las competencias mínimas esperadas de una egresada o egresado. Sin embargo, eso nos lleva a dos reflexiones. La primera, el desconocimiento posible de las pruebas estandarizadas externas, tanto por parte del equipo docente como del estudiantado. Segundo, más interesante todavía es la actitud frente a las pruebas estandarizadas. La Dra. Duarte y un servidor hemos detectado que en algunos casos los resultados no se deben a una demostración de las competencias adquiridas sino a un desinterés por parte de algunos integrantes del estudiantado. Algunas pruebas que deberían durar dos horas fueron contestadas en 15 minutos.

Para sintetizar este capítulo podemos decir que los estudiantes de la Prepa Ibero en su mayoría han demostrado que han desarrollado competencias y habilidades básicas de lectura. Sin embargo, los rangos en las pruebas estandarizadas son mayores que en las materias de la Prepa Ibero. En el caso de algunas pruebas el rango entre calificaciones es de 10. Es decir que mientras que un estudiante obtuvo 10 los otros obtuvieron 0. Se trata de casos atípicos. Es importante en este sentido promover que todos los integrantes del estudiantado tomen en serio la aplicación de las pruebas estandarizadas, en particular las de egreso. Uno de los temas que podrían ser relevantes para la institución es plantearse una serie de preguntas claves sobre el proceso de evaluación y el uso en materias de pruebas similares a las pruebas de egreso. Durante el estudio la Dra. Duarte y un servidor nos preguntábamos si estábamos evaluando y analizando procesos similares. La diferencia entre las calificaciones obtenidas a través del esquema de evaluación continua es muy diferente de los resultados en exámenes “tradicionales” o de las pruebas estandarizadas. Mientras que vemos en la calificación obtenidas en la Preparatoria un sesgo hacia la derecha, la dispersión en las pruebas estandarizadas es mayor, y el promedio es más cercano al 6.0 que al 9.0. En el caso de las habilidades de lectura de la generación 2018-2021, la mayoría de los estudiantes ha fortalecido las competencias lectoras equivalente al nivel de primaria. El promedio de calificación en Español de

Primaria es de 7.3, la moda es de 8.0, y la mediana fue de 7.4. Lo mismo pasa a nivel de Español Secundaria en una cantidad mayor. Un dato preocupante es que los resultados en las pruebas estandarizadas de egreso son menores que en las pruebas estandarizadas de ingreso. Es decir, la mayoría de los estudiantes mantuvieron su nivel y una minoría de los estudiantes cubrió los niveles de la institución evaluadora en menor grado que en el examen de ingreso.

El subgrupo con mayores integrantes quienes causaron baja en la Prepa Ibero es el subgrupo de quienes cursaron el nivel 2 de TLR. 14% del estudiantado de este grupo no pudieron terminar sus estudios de bachillerato en la Prepa Ibero, 10 de 71 estudiantes. Siete estudiantes de sexo femenino y 3 del sexo masculino. Le sigue el de quienes no entraron en la prepa en otoño de 2018. De los 23 integrantes del estudiantado quienes no iniciaron en otoño de 2018 su preparatoria (23 estudiantes) tres no terminaron sus estudios. Un estudiante de sexo masculino y dos de sexo femenino. Es el segundo mayor porcentaje de deserción. El tercer subgrupo con mayor deserción es el subgrupo de estudiante quienes cursaron el nivel 1 de TLR. El 12.8% de este subgrupo no pudieron terminar su educación en la Prepa Ibero. De los 70 alumnos quienes llegaron a ser inscritos en el nivel 1 de TLR, nueve no terminaron su bachillerato en la Prepa Ibero. Seis del sexo femenino y tres del sexo masculino. Los integrantes del subgrupo de nivel 3 de TLR tampoco fue exento de integrantes del estudiantado quienes sufrieron de la deserción académica. Un 7% de ellos no pudo terminar sus estudios de Bachillerato en la Prepa Ibero. Seis estudiantes de 82. Tres del sexo femenino y tres del sexo masculino. El grupo con mayor deserción fue el de nivel 2. Un análisis pormenorizado podría mostrarnos que esa deserción está vinculada a una situación financiera compleja y que los criterios para mantener una beca basada en un promedio de calidad representan un impedimento para alumnos que aprueban las materias y muestran un desempeño suficiente de competencia, pero no alcanzan los estándares establecidos por la propia institución. Debo reconocer que ese dato no

es un dato que esperaba encontrar. Esperaba que el subgrupo con mayor deserción fuera el de nivel 1. Sin embargo, parece que la atención brindada a los alumnos de nivel 1 provoquen que el grupo con mayor atención requerida sea el de nivel 2.

Las preguntas que nos parece deben ser atendidas por la subdirección académica de la Preparatoria son:

1. ¿Por qué el equipo docente no conoce las pruebas estandarizadas a las que se somete a alumnado en la Ibero?
2. ¿Deberían de conocerlas?
3. ¿Queremos trabajar para esas pruebas?
4. ¿Las pruebas estandarizadas nos dan datos sobre el “nivel” de nuestros estudiantes?
5. ¿Qué pasa con los estudiantes a quienes no les interesan las pruebas estandarizadas?
6. De acuerdo con las pruebas estandarizadas, ¿cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes?
7. ¿Esos resultados deberían ser utilizados para las planeaciones de las materias?
8. ¿Están “inflados” los resultados obtenidos en la Prepa?
9. ¿La diferencia entre los resultados obtenidos en la Prepa en el último semestre y los resultados en las pruebas estandarizadas se explican por la multiplicidad de instrumentos utilizados en la evaluación?
10. ¿Debería cobrar más importancia la evaluación con instrumentos estandarizados?

Quisiera detenerme aquí en particular en la pregunta 9. Esta pregunta es fundamental. Sobre todo porque hemos hecho comparaciones entre pruebas que no son iguales. Ello nos invita a repensar más en la manera en la cual evaluamos. No he encontrado como tal esta reflexión en torno a la

evaluación. Existe en TLR y en otras materias una discrepancia entre lo que evaluamos en las materias, y lo que se evalúa en las pruebas de ingreso. Es posible, aún y si no lo puedo demostrar que no atendamos en clases las lagunas que hemos detectado en las pruebas diagnósticas. Ello podría significar que, más que concentrarnos en las pruebas estandarizadas, debería existir entre los docentes y jefes de materias una reflexión más profunda en torno a los instrumentos de evaluación y la alineación entre competencias, aprendizajes esperados e instrumentos de evaluación.

A final de cuentas el proceso de admisión de las universidades privadas está reconociendo la importancia del control continuo. En el caso de la Ibero el 60% de la puntuación de admisión la obtienen los estudiantes por su promedio de Prepa. El problema solamente se presenta cuando un estudiante de la Prepa pretende ingresar en una universidad pública o privada que basa el ingreso en los resultados en el examen de admisión y reparte los pocos lugares disponibles entre los mejores estudiantes. Si tomamos el caso de la UNAM, solamente el 3% de los egresados de la Prepa Ibero tienen la posibilidad de acceder a esta universidad, a pesar de que el 75% tenga un promedio de calidad de acuerdo con nuestros estándares internos

Y con todo eso: ¿Qué piensa el alumnado?

Uno de los temores expresado en su momento por las autoridades de la prepa y también por la Dra. Alicia Ávila Storer era la autopercepción negativa de los estudiantes al momento de estar en grupos homogeneizados. De acuerdo con lo que reportaron los docentes, ese temor fue real y se materializó en los salones de niveles más bajos. Al mismo tiempo, permitió también que los alumnos se ayudarán entre sí y, al tener niveles más cercanos, pudieran participar más. No hubo

rezago. Esos frutos se vieron reflejados a posteriori. Dos alumnas y un alumno expresaron que se sintieron discriminados. El estudiante varón indica que se sentía discriminado “Porque me hacía pensar que era de los más tontos de mi generación, pero supongo no tenía nada que ver. Al final el beneficio es grande por estar con los de mi nivel y a un ritmo y dificultad que soporto” (Encuesta Competencias lectoras en un mundo digital, 2021). Una de las estudiantes femenina reporta que el problema era el trato de la docente, mientras que la otra indica que su problema era que no tenía “buena comprensión lectora”. Por ello también debemos tener cuidado al momento de pedir a los estudiantes que lean en voz alta. En efecto, al tener que leer en voz alta, algunos estudiantes expresan que se sienten expuestos frente al grupo.

De manera general, la percepción de los alumnos hacia la intervención fue positiva. El 72% por ciento del alumnado expresó que la manera en la cual los docentes de TLR los acompañaron de manera adecuada y solamente un 3% dijo que no. Me sorprendió mucho que estos cuatro alumnos y dos alumnas sean de niveles 2 y 3. Sin embargo, coincide con los datos en torno a los grupos de nivel 2 que fueron los que menos mejoraron sus competencias. En la percepción de las alumnas y alumnos indican que lo que favoreció más su desarrollo de comprensión lectora fue el hecho de estar en el mismo nivel y la atención del docente. Para ellos fue más relevante por ejemplo el trabajo con los compañeros que el número reducido de estudiantes. Aún y si debemos reconocer que la atención del docente es mejor cuando el radio de atención es menor. Sin embargo, más que el proceso de comprensión lectora, lo que perciben las alumnas y alumnos es que la materia les ayudó a escribir mejor. (40% del estudiantado reconoce que el Taller de Lectura y Redacción le ayudó mucho a mejorar su escritura, mientras que solamente un 22% lo reconoce por el proceso lector).

Capítulo 4

La tradición en la enseñanza de la lectura en los colegios de la compañía de Jesús.

En la educación jesuita, la profundidad del aprendizaje e imaginación acompañan, e integran, el rigor intelectual con la reflexión sobre la experiencia de la realidad, junto con la imaginación creativa, para trabajar por construir un mundo más humano, justo, sostenible y lleno de fe.

Adolfo Nicolás, SJ, 2010

Este capítulo es producto de mi reflexión en torno a la lectura académica en ambiente escolar. Se trata de una reflexión en torno a la importancia de la lectura académica y su uso. Mi reflexión se basa en un marco teórico y pedagógico planteado en el siglo XX, con las reflexiones del Jesuita Walter Ong y del especialista en comunicaciones Marshall McLuhan. Retomo también unas reflexiones de Paul Valery de principios de los treinta y de Sygmunt Bauman. Proyectaré mis reflexiones con las de Ana Marie Chartier y de Marcus S. Kleiner. Esas reflexiones teóricas se mezclarán con la praxis propia y también las reflexiones en torno al estudio de caso objeto de esta tesis. Espero que este capítulo marque de manera más clara las posibles aportaciones de esta reflexión. Este capítulo tendrá dos momentos.

El primero tiene que ver con el origen mismo de la institución en la cual trabajo. Tiene que ver con la visión medieval del Trivium y el Quadrivium y la reinterpretación de esos elementos por parte de Ignacio de Loyola en la primera modernidad europea. Ese texto no fue producido en los tiempos de Ignacio, sino años después, en 1584, durante el generalato de Claudio Acquaviva. Ese documento fundamental marcó la creación de la República de las letras y puso la escritura y la

lectura en el corazón del sistema educativo jesuita. (Trampus, 2013, p.155-193). Fue tan fundamental que todavía a principios del siglo XX se seguía usando en algunos colegios de la compañía. El segundo tiene que ver con la modificación en el siglo XX del quehacer educativo de la Compañía de Jesús. El Paradigma Pedagógico Ignacio, promovido y reformado en 1993, en el documento *La pedagogía Ignaciana un planteamiento práctico*, durante el generalato de Peter-Hans Kolvenbach.

La Ratio Studiorum y la lectura en el siglo XVI.

En 2014, en el marco de los 200 años de la restauración de la compañía de Jesús, se realizó una exposición titulada “De los colegios a las universidades. Las enseñanzas jesuitas y sus relatos cotidianos.” Se montó por primera vez en la universidad jesuita de Guadalajara, el Instituto Técnico Superior de Occidente (ITESO). Esta exposición fue uno de los múltiples frutos de una investigación coordinada por Paolo Bianchini, Perla Chinchilla Pawling y Antonella Romano. En esta obra destacan los tres ámbitos tradicionales de los jesuitas: la propagación de la fe, las misiones y la educación. (2013) Si bien la prepa Ibero se fundó recientemente, en 2010, su historia, su pertenencia pedagógica se insertan en un ámbito mayor. Aún tras la interrupción provocada por la supresión de la compañía, la restauración en 1814 permitió que el modelo educativo promovido en el siglo XVI por la Compañía de Jesús siga presente en América latina. Este modelo vino a transformar el modelo medieval del *Trivium* y *Quadrivium*, inició una nueva manera de aprender y para varios autores marcó la creación de una comunidad de intelectuales que rebasaba las fronteras de las naciones europeas en construcción: la república de las letras. Yo no tuve la oportunidad de conocer la exposición de 2014, pero en 2018 tuve la oportunidad de poder conocer la exposición junto con mis alumnos. En particular pude conocer y escuchar la recreación de una

clase, que no se basaba en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (que estudiaré más adelante), sino en otro modelo educativo, la *Ratio Studiorum*, traducido a veces como “planes de estudio” o “Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús”.

Si bien sé que hoy día, no seguimos aplicando este plan de estudios en el proceso de docencia, me parece que la marca que ha dejado es fundamental. Pues, desde su creación en el siglo XVI, se ha mantenido hasta parte del siglo XX, cuando la compañía de Jesús decidió abandonar su formación clásica y actualizar su quehacer educativo. Uno de los teóricos que trabajo, Walter Ong, ha sido fruto de la nueva formación jesuita, pero se ha interesado en el bagaje cultural que promovió la *Ratio Studiorum*.

Erasmus and other Renaissance humanists still saw rhetoric and writing as propaedeutic to eloquence. Yet there were few opportunities for extemporaneous performance and writing eventually became an end even while it was still regarded as a means. Humanist rhetoric thus resulted in writing with what Walter Ong calls a strong "oral residue" ("Oral Residue"). (Schaeffer, 1996, p. 1134)

Esa idea de Walter Ong me parece fundamental para poder entender la tensión que encuentro en el siglo XXI con la irrupción de una nueva oralidad, sea esa promovida por YouTube, Tik Tok u otras redes sociales que ocupan más a mis estudiantes que las lecturas académicas.

Cuando se promovió la *Ratio Studiorum* se dio un primer momento de difusión y regularización de la escritura. Un proceso que podría ser inverso al que estoy viviendo en las aulas de la Prepa Ibero. Antes de analizar la *Ratio Studiorum* quiero primero presentar el documento. En 2001, el jesuita Charles O'Neill, publicó en conjunto con el *Institutum Historicum* y la Universidad Pontificia de Comillas un diccionario histórico de la Compañía de Jesús. La entrada sobre la *Ratio Studiorum* es un artículo póstumo del historiador jesuita de nacionalidad húngara László Lukács.

Lukács explica que la “*Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* [es e]l célebre código pedagógico-escolar de la [compañía de Jesús] que ha regulado la enseñanza y la educación de los colegios jesuitas desde que fue compuesto (fines del siglo XVI) hasta entrado el XX.” (Luckács, 2001, p. 3292) Ignacio de Loyola no es el autor de esos lineamientos. En vida siempre prometió realizarlo, pero necesitaba más tiempo y análisis de la realidad escolar. Fueron entonces los generales sucesores de Ignacio quienes le encargaron a los rectores del Colegio Romano crear una primera guía. La *Ratio studiorum Collegii Romani*, construida en 1558, contenía “la estructura de los colegios, la división de cursos, el horario de clases, la materia de enseñanza, los autores que se debían estudiar, los exámenes y ejercicios académicos.” Varias *Ratio* se fueron desarrollando con base a esta primera iniciativa. Fue el fin del Concilio de Trento (1545-1563) lo que marcó la pauta fundamental en la *Ratio* general. El general Diego Laínez les encargó a los profesores del Colegio Romano, retomar las diferentes experiencias de los otros colegios y ordenar un solo código. Sin embargo, fue en tiempos de Francisco de Borja cuando se propuso un documento, casi acabado. El general pidió a los rectores de los diferentes colegios poner estos lineamientos a prueba de la experiencia. Durante el generalato de Claudio Acquaviva (el cuarto general) se compiló el texto que sería base de la *Ratio* definitiva. Lukács explica que durante la cuarta congregación general (en 1581) “los congregados solicitaron que fuera compuesta la *Ratio*; ante todo, la parte referente a los estudios superiores (filosofía y teología), donde muchos abusaban de la gran libertad existente para enseñar sus propias ideas, con peligro de la unidad doctrinal, tan recomendada en las Constituciones [de la compañía de Jesús]” (Lukács, 2001, p. 3293). La *Ratio* fue entonces editada en 1586. Nuevamente el documento fue enviado a las diferentes provincias. Esta vez se les dio a los rectores un plazo de seis meses para evaluar la propuesta y mandar sus comentarios. La experiencia de los jesuitas no era solamente interna. Los colegios de la compañía vieron en el modelo de las

universidades de París un ejemplo fundamental. No se trataba de dar el enfoque solamente a los docentes sino asegurarse también del aprendizaje de los estudiantes:

El modus parisienses tenía dos características: la distinción gradual de las clases y cursos, de manera que los alumnos se concentraban en una sola materia, avanzando ordenadamente; y que los profesores tenían cuidado particular de algunos alumnos, con múltiples y asiduos ejercicios. En Italia, en cambio, prevalecía la solemnidad y la pompa en la enseñanza desde la cátedra a alumnos y oyentes de distinta capacidad, sin que los profesores se preocupasen demasiado del estudio y aprovechamiento de los jóvenes. (Lukács, 2001, p. 3294)

En 1599, una edición revisada fue impresa en Roma y fue el documento que se aplicó en los colegios durante casi dos siglos. Con la supresión de la compañía en 1773, se abrió la posibilidad de actualizar la *Ratio Studiorum*. Lukács explica, sin embargo, que la renovación fue “aplicada prácticamente solo a los estudios de filosofía y teología, ya que la enseñanza media tuvo que seguir las normas y programas vigentes en los diversos países” (2001, p. 3293). Sin embargo, dice Lukács, que no se debe olvidar que “La *Ratio* no es un tratado teórico; tiene una finalidad práctica.”

Por esto fue presentada en forma de reglas para guiar a todos los dedicados a la enseñanza. En las provincias, la autoridad suprema de los colegios era la del provincial. A éste la *Ratio* le da reglas de cómo debe gobernar los colegios en su conjunto: formación y distribución de los profesores, vigilancia sobre la ortodoxia de la doctrina, métodos, medios didácticos, vacaciones, etc. En cada colegio, la autoridad y responsabilidad inmediata era del rector, ayudado por el prefecto de estudios. Hay reglas comunes a todos los profesores de estudios superiores y otras particulares para los de Escritura, hebreo, teología, moral, filosofía, matemáticas. Los estudios humanísticos dependían de su propio prefecto de estudios, con normas especiales para los exámenes escritos y premios. Estos profesores tenían, a su vez, reglas comunes, y además reglas particulares para los distintos niveles: retórica, humanidades y gramática. Seguían las reglas para los bedeles, para los alumnos externos y para las academias. En cada serie de reglas, un párrafo inicial define los fines espirituales, pedagógicos, didácticos; después vienen las normas particulares sobre los programas, métodos, etc. (Lukács, 2001, p. 3294)

Más allá de las reglas y las clases, lo que quiero resaltar es la importancia de la lectura. La *Ratio* promovió no solamente el dominio de las lenguas greco-latinas sino también el hebreo, y posteriormente las lenguas vernáculas.

El hombre del Renacimiento fue atraído por la cultura clásica greco-latina. Para adquirirla, era, ante todo, necesario conocer perfectamente la lengua latina; y después el griego e incluso el hebreo. Por este motivo, los centros escolares humanistas se llamaron Collegium trium linguarum. Su enseñanza se dirigía a que el alumno aprendiese el latín hasta el punto de que tenga elegancia de palabra al hablar, abundancia al escribir y facilidad en ambos. La elocuencia tenía un enorme atractivo, por la ilusión de hacerse un gran orador. Con las lenguas clásicas y la retórica, el joven adquiriría el inmenso tesoro de la cultura greco-latina. Por otra parte, la lengua viva propia, aunque no formase parte de los programas de enseñanza, no fue ignorada. La mejor prueba es la regla del profesor de humanidades en la *Ratio*. (Lukács, 2001, p. 3294)

El sistema educativo exigía mucho del docente, y permitía a los estudiantes avanzar a su ritmo.

Los colegios tenían generalmente cinco cursos: tres de gramática, uno de humanidades y otro de retórica. En algunos colegios grandes, como el Romano, se cursaban hasta siete años. Mientras algunos pequeños, en cambio, tenían sólo tres: dos de gramática y uno de humanidades. Si para los primeros cursos de gramática había muchos alumnos y con diversa preparación, se dividían en clases según sus conocimientos. [...] Para ir seleccionando a los que podían pasar a otra clase, se tenían también exámenes a mitad de curso, generalmente por Pascua. El sistema era más fatigoso para el maestro, pero tenía la ventaja de que los mejores pudieran avanzar más rápidamente. (Lukács, 2001, p. 3295)

La enseñanza en los colegios era gratuita y abierta para los varones, por eso en este apartado me referiré a ellos como los estudiantes o los alumnos. Los profesores también eran todos varones. Por ello también me referiré a ellos como los docentes o los maestros. (En particular porque los colegios funcionaban con base en el sistema de rentas fijas y sostenimientos de los benefactores de la comunidad jesuita). La propia *Ratio* establecía que se podía aceptar a todos los que permitía el régimen escolar de cada colegio. En las constituciones de los jesuitas queda claro, que la lectura no era un fin en sí. La constitución 395, como lo nota Lukács, “con las letras tomen también las costumbres dignas de cristiano.” En la constitución 486 se afirma también: “Tengan los maestros particular intención, así cuando se ofreciere ocasión en las lecciones o fuera de ellas, de moverles al amor y servicio de Dios y de las virtudes con que le han de agradar y que enderecen todos sus estudios a ese fin.”

Sin embargo, hay que resaltar aquí, un dato fundamental, al menos desde mi perspectiva docente. Los colegios jesuitas no ensañaban a los estudiantes a leer ni a escribir. Es decir que los estudiantes, sin importar sus condiciones socioeconómicas, el texto en latín indica “cuiusvis condicionis”, es decir cualquier que sean sus condiciones.

Faltan en los colegios jesuitas la enseñanza elemental (aprender a leer y escribir); no por principio, sino por escasez de maestros, como se declara en las Constituciones: "Enseñar a leer y escribir también sería obra de caridad, si hubiese tantas personas en la Compañía que pudiesen atender a todo; pero por falta de ellas no se enseña esto ordinariamente" (451). Con la palabra ordinariamente se dejaba la puerta abierta a esta enseñanza. De hecho, en los países protestantes, la CJ así lo hizo, ya que, de lo contrario, los padres se verían obligados a enviar a sus hijos a escuelas protestantes, con peligro para la fe. Lo mismo se hace hoy en los países de misiones. (Lukács, 2001, 3297)

En cuanto al tema del aprendizaje de la lectura y la escritura, la Dra. Anne Marie Chartier en la segunda parte de su conferencia “La lectura Escolar: lo que internet no cambiará 2” explica que antes de 1850 el aprendizaje de la escritura y de la aritmética en el mundo occidental estaba limitado a escuelas especializadas de escribanos, quienes tenían el monopolio de esta educación. En la educación básica solamente se enseñaba a leer textos impresos. No había enseñanza de la letra manuscrita. Este acceso privilegiado a escuelas de escritura y aritmética estaban reservados a una parte mínima de los niños de sectores populares y seguía una muestra de división cultural con la elite social y política. Hasta la mitad del siglo XIX la fractura cultural más fuerte es entre las ciudades y los campos, más que entre hombres y mujeres, protestantes o católicos, ricos y pobres. (Chartier, 2015b: 9:30-16:40) Algo que parece resurgir en cuanto al acceso al internet y los procesos de informatización y acceso al mundo digital, como lo veremos en el quinto y último capítulo de la tesis.

En el caso de la educación jesuita, en los colegios, el tema de la lectura, pero sobre todo el acceso a los libros es un tema clave como lo podemos ver en la *Ratio Studiorum*. En este sentido quiero

retomar aquí algunos extractos de la versión de 1599. No se trata de la versión original en latín, sino de una traducción. De hecho, se trata de una reedición de la publicada en Roma en 1616, con traducción del jesuita Gustavo Amigó, revisada por el Dr. Daniel Álvarez también jesuita.

Creo que lo primero que se tiene que entender es la formación de los maestros y de los estudiantes. Los estudiantes de los colegios son llamados a ser los maestros posteriores. Es fundamental, sin embargo, acordarse de que el aprendizaje de la lectura y la escritura no era parte de la formación de los colegios. Si bien no hay discriminación social, solamente se aceptaban a quienes tenían una formación básica. (No quiero entrar aquí en el debate de quiénes estudiaban o no estudiaban. El alumnado estaba compuesto mayoritariamente de hombres y en varios colegios, entraban y estudiaban estudiantes de varios estamentos). En lo que sí quiero insistir es en los procesos de lectura verbalizada que se daban en diferentes espacios y marcaban la vida comunitaria y no se limitaba solamente al ámbito escolar:

Sagrada Escritura, los Concilios, las Controversias y los Cánones

Por eso cada día tengan tiempo determinado para la lectura atenta de la Sagrada Escritura, los Concilios, las Controversias y los Cánones, y siempre anoten con algún orden lo que les parezca digno de apuntarse; pero nada preparen expresamente para los sermones; y de este estudio lean algo a veces en el comedor o en otra parte, como le pareciere al superior. (*Ratio Studiorum*, 121)

De hecho, cuando me estaba preparando para mi examen del Bachillerato general literario, en Francia, tuve la oportunidad de ir al monasterio de Santa Magdalena del Barroux³², rodeado de campos de lavanda y arboles de olivos. Uno de los pocos monasterios de tradición de clausura estricta y voto de silencio. (Algo que no se vivía en los colegios jesuitas, más parecidos en mi manera de ver a las vivencias de Harry Potter en Hogwarts) En este monasterio, al momento de comer, un monje realizaba en el púlpito una lectura edificante, que invitaba a la reflexión o a la

³² Se puede visitar el sitio web de este espacio privilegiado rodeado de campos de lavanda y olivos: <https://www.barroux.org/fr/travail-manuel/les-ecoles-du-barroux.html>.

introspección. Es decir que la lectura es también una manera de ocupar los espacios de esparcimiento. Algo muy diferente a lo que hoy en día, yo o mis alumnos encontramos en nuestro aparato ideológico portátil, nuestro celular.

La primera exigencia del dominio de la lectura era para los maestros. Aquí tenían un triple reto, al menos, dominar el latín, el griego y la lengua patria. Pero de acuerdo con las especialidades, también debían dominar las matemáticas, la física, o lenguas caldeas y siríacas. Tal es el caso del profesor de hebreo.

Cómo debe ser el profesor de hebreo. [...]

Si se puede convenientemente, el profesor de La Sagrada Escritura enseñe la lengua hebrea, o al menos alguno que sea teólogo; y sería de desear que fuera también perito no sólo del griego, por el Nuevo Testamento y la versión de los Setenta Intérpretes, sino también de las lenguas caldea y siríaca, pues en ellas hay esparcidas muchas cosas en los libros canónicos. (*Ratio Studiorum*, 18)

La erudición no era exclusiva de los maestros. Se esperaba del estudiantado una formación mínima esperada. Un ejemplo de ello es la clase ínfima de gramática. Es decir, la clase básica. Este nivel sin embargo no significa que sea básico. Pues los estudiantes debían tener un nivel básico y suficiente.

El maestro ordinariamente terminará el libro de cada clase en el primer semestre y repetirá el otro desde el principio. Como el libro de la clase ínfima es mayor de lo que puede explicarse en un año y repasarse por entero, se dividirá en dos partes. Y sería conveniente no admitir niños que no estén bien instruidos en la primera parte, para que a todos se explique y repita la segunda parte, como a las demás clases, en un solo año. Pero donde no pudiere hacerse, esta clase ínfima ha de dividirse en dos órdenes, en los que a uno se prelea la primera parte del libro, al otro la segunda de ordinario en el primer semestre; en el segundo semestre se le repita a ambas desde el principio: si ésta en alguna parte se duplicare, como en ella hay un doble orden, un maestro podrá enseñar el orden inferior y otro al superior. (*Ratio Studiorum*, 76)

El esquema de formación debía incluir tiempos especiales para la lectura de la sagrada escritura y los textos propios de la Iglesia. Para lograr esto las bibliotecas eran una parte fundamental, pues debía haber libros suficientes para los docentes y para los alumnos. Por ello había un presupuesto

especial asignado para ellos, y ese aparatado era inamovible. “Para que no falten a los nuestros los libros suficientes, señale alguna entrada anual, ya de los mismos bienes del colegio, ya de otra parte, para aumentar la biblioteca: esa entrada no podrá en modo alguno dedicarse a otros usos.” (*Ratio Studiorum*, 27) Es fundamental lograr *Abundancia de libros*. “Haga que a tiempo se trate con los libreros públicos, para que no falte abundancia de los libros que usamos actualmente o usaremos el año siguiente, tanto nosotros como los de fuera.” (*Ratio Studiorum*, 78)

Lo interesante aquí no es tanto ese punto administrativo, sino el hecho de que el libro era la manera de llegar no solo al conocimiento sino también a la formación de las mentes y valores de los estudiantes. Creo que este punto en particular es nodal para mi reflexión. Hoy en día, no son los libros los que tiene la exclusividad de llevar a la formación contemporánea sea esa académica o no.

Para los jesuitas, había un doble reto. El primero era abstenerse de promover la lectura de libros deshonestos, y el segunda era asegurar que los escolares tengan acceso a los libros útiles y no se llenen de libros inútiles. “Absténganse de leer los libros perniciosos e inútiles.” (*Ratio Studiorum*, 124)

Sobre el primer punto la *Ratio Studiorum* establecía que era importante abstenerse de promover la lectura de libros deshonestos.

Vigile con todo empeño, teniéndolo por cosa de la mayor importancia, que en nuestras clases no se usen en modo alguno libros de poetas y otros que puedan dañar la honestidad y las buenas costumbres, a no ser que previamente estén expurgados de las cosas y palabras deshonestas; o si de ninguna manera se pudieren expurgar como Terencio, es mejor que no se lean, para que la calidad de los temas no ofenda la pureza de las almas. (*Ratio Studiorum*, 27)

En torno al segundo punto, el plan de estudios establecía sobre la selección y abundancia de libros que era importante que el rector “Procure que los escolares ni carezcan de los libros útiles ni se llenen de los inútiles. Por lo cual sugiera con la debida anticipación al Rector que no falte abundancia de los libros usados al presente o de los que usarán al año siguiente.” (*Ratio Studiorum*, 27)

La cuestión de la censura era fundamental. Como parte del voto de obediencia, el rector era una figura clave. No se debía emprender “la explicación de ningún libro o escritor extraordinario; ni introdu[cir] ninguna nueva costumbre de enseñar o disputar” sin consultarlo con él. (*Ratio Studiorum*, 41) Esta *Ratio Studiorum*, buscaba homogeneizar la educación y estaba muy lejos de los ideales de la libertad de cátedra, que hoy en día se promueve a nivel de la educación media superior y superior. De hecho, no se permitía que los oyentes leyeran cualquier libro. El texto es muy preciso en torno a los libros que se han de repartir a cada tipo de oyente:

A los oyentes de teología y filosofía no les permita cualesquiera libros, sino algunos determinados, contando con el Rector, según el consejo de los profesores; es decir, además de la Suma de Santo Tomás para los teólogos y de Aristóteles para los filósofos, algún comentario escogido, que puedan consultar en el estudio particular. Todos los teólogos tengan el Concilio Tridentino y el tomo de la Biblia, cuya lectura les sea familiar. Considere con el Rector si deben tener también alguno de los Padres. Además, a los teólogos y a los filósofos, todos, distribuya algún libro tocante a los estudios de humanidades; y adviértales que no dejen de leerlo en ciertas ocasiones, como les sea conveniente. (*Ratio Studiorum*, 40)

La cuestión de la religión era también un factor clave como lo vemos con las controversias con los rabinos, y los protestantes referidos como “algunos intérpretes cristianos” quienes siguen los errores de los rabinos y se alejan de los textos promovidos por la Iglesia.

No se ocupe en los errores de los rabinos.

No se ocupe de buscar en los demás asuntos de los rabinos o en refutar sus errores, a menos que sean sumamente célebres; y guarde lo mismo en la lectura de algunos intérpretes cristianos, que hayan seguido a los rabinos más de la cuenta. (*Ratio Studiorum*, 46)

Eso no significaba que no había una necesidad de evolución. Pues cada año debía explicar un nuevo libro. “El libro comenzado a explicar un año no lo pase a otro, sino por grave causa; más aún, no vuelva a interpretar el de haber explicado la mayor parte de los libros principales.” (*Ratio Studiorum*, 47) Es importante, sin embargo, que los colegios jesuitas no buscaban la educación por la educación. El libro y su contenido no eran un fin en sí.

Unir la gramática con el texto sagrado.

3. A comienzos del año explique los primeros rudimentos de la gramática; después, mientras prosigue las otras enseñanzas, explique alguno de los libros más fáciles de la Sagrada Escritura.

Cuidado principal de las palabras.

4. Al interpretar los libros sagrados, no trabaje tanto en examinar las materias y las sentencias cuanto en la fuerza y expresión de las palabras y en los giros propios de esa lengua y en las reglas de la gramática según el uso legítimo de los autores. (*Ratio Studiorum*, 48)

La lectura sin bien es fundamental no negaba la oralidad. Una parte fundamental de la formación pasaba por procesos de lectura, interpretación y traducción, pero también la verbalización de la comprensión. Ese punto queda claro cuando los jesuitas explican su manera realizar la evaluación de fin de grado.

Modo de examinar.

El modo de examinar será el siguiente. Primero cada cual lea, si pareciere, la parte de su escrito: luego mándesele corregir las equivocaciones y dar la razón de ellas, indicando la regla contra la que se ha faltado. Luego propóngase algo del idioma vernáculo, que inmediatamente se ha de traducir al latín; y todos sean interrogados de las reglas y de las materias que en cada clase fueron dadas. Finalmente, si es necesario, exíjase la interpretación breve de algún pasaje de los libros explicados en la clase. (*Ratio Studiorum*, 76)

Esa necesidad de unir escritura y oralidad es un punto clave de la forma de educar. La *Ratio Studiorum* es muy precisa en este sentido:

Prelección.

En las prelecciones explíquense solamente los autores antiguos; de ningún modo los recientes; y mucho aprovechará que el maestro no hable apuradamente y de improviso, sino lo que hubiere

escrito en casa; y que haya leído previamente todo el libro o el discurso que tiene entre manos: ésta será comúnmente la forma de la prelección.

Primero léalo todo seguido en alta voz, a menos que alguna vez en retórica y en humanidades tenga que ser más largo.

Segundo, exponga brevísimamente el argumento y la relación, cuando haya lugar, con los antecedentes.

Tercero, preleyendo cada período, si explicare lo que está en latín, aclare las cosas más oscuras; junte una cosa con otra, ofreciendo cada oración con una metáfrasis apta ponga una palabra latina junto a otra latina; pero la misma frase, si es algo oscura, descúbrala con frases más claras. Si habla en lengua vulgar, guarde en lo posible la colocación de las palabras: porque así los oídos se acostumbran al ritmo. Y si no lo permite el idioma patrio, explique primero al pie de la letra todo, luego según la costumbre vulgar.

Cuarto, volviendo al principio, a menos que prefiera ponerlas dentro de la explicación, dé explicaciones acomodadas a cada clase; las que juzgare tomar, que no deben ser muchas o ininterrumpidamente durante la explicación o separadamente, ya tenida la explicación, díctelas; suele ser más útil que los de gramática no escriban nada si no se les mandare. (*Ratio Studiorum*, 92-93)

Prelección de los preceptos.

Al preleer tanto la retórica de Cipriano como el arte métrica y la gramática latina o griega y todo lo demás semejante a los preceptos, hay que hacer más fuerza en la materia que en las palabras: Deben proponerse las expresiones brevísimas de los mejores escritores e inmediatamente repetirse: sobre todo en las clases inferiores de gramática, cuando llega algo más difícil, se repase en uno o varios días, o interpongase o repítanse algunas cosas más fáciles de otras partes de la gramática. (*Ratio Studiorum*, 93)

Prelección de Cicerón.

La prelección de Cicerón, que ordinariamente no pasará de grupos de siete versículos, se hace de esta manera. Primero lea todo seguido y examine brevísimamente su argumento en idioma patrio. En segundo lugar, traduzca un período a la letra en idioma vulgar. En tercero, comenzando desde el principio indique la estructura; y volviendo a retejer el período muestre qué palabras y qué casos rigen; examine la mayor parte de lo que toca para explicar las reglas gramaticales; haga una u otra observación, pero muy fácil, sobre la lengua latina; muestre las metáforas con ejemplos de cosas muy conocidas; finalmente una que otra frase tómela, para dictarlas solas con el argumento. En cuarto lugar, recorra nuevamente las palabras del escritor en idioma vernáculo. (*Ratio Studiorum*, 113)

Esos tres ejemplos de prelecciones son para mí un ejemplo claro de la importancia de la oralidad en esos tiempos de la república de las letras. La oralidad, sin embargo, está sujeta a la predominancia del libro. Es un instrumento para entender y acercarse a los contenidos lectores. La base de la formación era la Suma Teológica de Tomas de Aquino y la Biblia, tanto el antiguo como el nuevo testamento y el catecismo (tanto en latín como en griego) y el concilio tridentino. En

Filosofía se daba preferencia a Aristóteles y a Cicerón. Entre los historiadores había mayor diversidad: César, Salustio, Tito, Livio, Curcio u otros semejantes. De los poetas se privilegiaba principalmente a Virgilio, Horacio y Ovidio, pero se proponía también leer a Catulo, Tibulo y Propertio y los griegos San Crisóstomo, Esopo, Agapeto. (Lo importante era que las lecturas seleccionadas sean expurgadas de toda obscenidad). Impensable que en la formación clásica incorporen a Aristófanes. En la retórica se basaban en los principios de Cipriano. La oralidad nuevamente era clave en este proceso de acompañamiento. Las clases debían ser una sabia mezcla de incorporar elementos de la escritura y elementos de la oralidad. Por ello los tres momentos del proceso educativo: preclase, clase y repetición (repaso individual, que se institucionalizaba grupalmente el sábado para repasar todo lo estudiado esa semana). Las instrucciones en torno a los límites de lo escrito en las clases eran muy preciso. La *ratio* insiste sobre dos aspectos: la parquedad y fidelidad y el dictado.

La recomendación para el docente era que “No sea excesivo en traer citas de los doctores; pero si tiene testimonios de los autores más destacados para apoyar su opinión, lea las palabras mismas, cuanto es posible, pero pocas y con fidelidad; mucho más las de la Sagrada Escritura, los Concilios, los Santos Padres.” (*Ratio Studiorum*, 42) La invitación era también a la probidad y no usar a ningún autor que no haya leído el docente. “Corresponde a la dignidad del maestro no citar ordinariamente ningún autor que él mismo no haya leído”. (*Ratio Studiorum*, 42) Insistía también a tener cuidado con la dinámica de las clases y tener mucho cuidado de que la clase no sea un solo dictado, sino un proceso virtuoso que mezcle elementos precisos extraídos de las lecturas y las explicaciones de estas. “Quien pudiere enseñar sin dictar, de manera que cuanto ha de escribirse lo puedan recibir convenientemente los alumnos, es de desear que no dicte: de todas maneras, el dictado se haga no deteniéndose en cada palabra, sino como con un solo aliento; y si conviniere,

repitan las mismas palabras; y no dicten toda la materia para explicarla después, sino que alternativamente dicten y expliquen.” (*Ratio Studiorum*, 42)

Creo que aquí también para mí, hay un tema clave. ¿Para qué seguir usando el libro hoy? ¿Para qué promover la lectura académica? Esa pregunta clave, debe responder al contexto. Para los jesuitas, el impulso académico en este momento estaba vinculado al concilio de Trento, a la formación cristiana y la comprensión cabal de la suma teológica de Santo Tomás. Las lecturas debían alimentar la mente y el espíritu.

Lectura espiritual. [...]

La lectura espiritual, principalmente de las vidas de los santos, encomiéndela mucho; por el contrario, no sólo él mismo se abstenga de leer a los jóvenes los escritores impuros y todo lo que pueda dañar sus buenas costumbres; sino que aparte lo más posible a sus discípulos de leerlos aun fuera de la clase. (*Ratio Studiorum*, 88-89)

Un punto clave es que esta formación aplicaba tanto para los oyentes quienes vivían en los colegios como para quienes vivían en sus casas, conocidos también como oyentes externos. Esos alumnos representaban al colegio al exterior y debían ser siempre un ejemplo de preparación intelectual y de virtudes. “Finalmente condúzcanse de tal manera en todas sus acciones y cosas, que todos entiendan de ellos que están dedicados no menos al estudio de las virtudes y de la integridad de vida que al de las letras.” (*Ratio Studiorum*, 125) Por ello la importancia de la lectura, la preparación en letras, que va más allá del aula y la preparación académica. El libro marcó una innovación tecnológica, que en su mundo vino a revolucionar las sociedades. Una tecnología que requiere para su uso un adiestramiento tardado y a veces exigente. Por eso los jesuitas recomendaban que “nadie trabaje por más de dos horas en leer o en escribir, sin interrumpir el estudio por algún intervalo de tiempo” (*Ratio Studiorum*, 118) y que era “necesario tanto la asiduidad en el ejercicio literario como algún descanso.” (*Ratio Studiorum*, 27) El modelo

promovido por la *Ratio Studiorum* fue cuestionado primero tras la restauración por las nuevas instituciones educativas promovidas por los estados nacionales que emergieron después de la independencia de las trece colonias y la revolución francesa. Como lo establece el historiador Antonio Rubial en su reseña de la obra *De los colegios a las universidades. Los jesuitas en el ámbito de la educación superior*: “la *Ratio Studiorum* jesuítica tuvo que irse adecuando a los cambios de la modernidad en un mundo en expansión. [...] más allá de los temas pedagógicos, los colegios jesuitas participaron de manera activa en el proceso «civilizatorio», o sea la disciplina del cuerpo a través de principios morales.” (2015) No analizaré aquí el proceso de adaptación de los colegios jesuitas tras la restauración. Más bien quiero ahora enfocarme en el trato que le dio a la lectura el nuevo modelo planteado a finales del siglo XX por la compañía de Jesús en un acto de renovación y actualización de un modelo que se había mantenido durante al menos 300 años.

El paradigma pedagógico Ignaciano y la importancia del proceso lector.

Conscientes de los retos educativos de la segunda mitad del siglo XX, los avances tecnológicos y las necesidades globales del mundo, el padre Pedro Arrupe empezó un proceso de reflexión y transformación propio del modelo Ignaciano que continuó su sucesor Peter Hans Kolvenbach, aplicó Adolfo Nicolás y más recientemente actualizó el general Arturo Sosa. Las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*, la *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico* y la obra *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo 21* forman el marco contemporáneo de la educación jesuita.

Así como en su momento los primeros generales de la compañía de Jesús fueron creando un proyecto educativo global con la *Ratio Studiorum*, Arrupe y Kolvenbach desarrollaron una

renovación educativa mayor: el paradigma pedagógico ignaciano. En una especie de regreso a lo básico la primera iniciativa fue un compendio llamado las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. Así como en su momento lo hizo la *Ratio Studiorum*, este documento expresa la esencia de la propuesta educativa jesuita. Este documento reúne las 28 características que caracterizan a una institución jesuita que asume su bagaje ignaciano. En la red Educate magis presentan este documento como parte del proceso de reflexión y replanteamiento del que hacer educativo de los colegios y las universidades jesuitas a nivel global:

El Padre Pedro Arrupe, Superior General de la Compañía de Jesús, en 1980, afirmó que una institución educativa de la Compañía de Jesús debería ser identificada como tal y debería ser visible en ella los rasgos esenciales de su “ignacianidad”. El presente documento recoge 28 características que marcan el horizonte de las acciones de la educación de los jesuitas. Promulgadas en 1986 por el padre Peter Hans Kolvenbach, sucesor del padre Arrupe, continúan siendo hoy inspiración para la educación jesuita. (Educate magis, 2015)

A diferencia de la *Ratio Studiorum*, las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* son enfocadas a la educación básica. No hay en este documento mención al proceso lector, ni se trata de un documento que ofrezca tantos datos sobre la docencia en el salón.

Estas páginas no hablan de las dificultades, muy reales, que experimentan en sus vidas todos los implicados en la educación: la resistencia de los alumnos y sus problemas disciplinares; la lucha por hacer frente a las numerosas y opuestas reclamaciones de los empleados del centro, de los alumnos, de los padres y de otros; la falta de tiempo para la reflexión; el desaliento y las desilusiones que parecen ser inherentes al trabajo educativo. Tampoco hablan de las dificultades de la vida moderna en general. Esto no significa ignorar o minimizar estos problemas. Por el contrario, sería imposible hablar de la educación de la Compañía en absoluto, si no fuera por la dedicación de todos aquellos, jesuitas y seculares, que perseveran en su entrega a la tarea educativa, a despecho de las frustraciones y de los fracasos. Este documento no pretende ofrecer soluciones fáciles a problemas intrincados; pero tratará de ofrecer una visión o una inspiración que pueda hacer que la lucha de cada día tenga un mayor significado y produzca mayor fruto. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p 4-5)

Por ello este documento es muy importante en mi proceso de reflexión. Entender las múltiples variantes y complejidades del proceso educativo ignaciano. Entre los 28 puntos solamente voy a

rescatar algunas propuestas: la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana (en particular en las dimensiones intelectuales, imaginativas, efectivas, creativas, la comunicación efectiva de técnicas y la educación física). No me interesaré aquí en la dimensión religiosa, pero este aspecto es fundamental también para la educación de la Compañía. Desde los años 80 los jesuitas ya habían entendido que las nuevas tecnologías estaban modificando el panorama educativo.

Los planes de estudio han sido alterados por los avances modernos en ciencias y tecnología: la introducción de programas científicos ha dado como resultado un menor énfasis en los estudios humanísticos, tradicionalmente privilegiados en la educación jesuítica, y en algunos casos un cierto abandono de los mismos. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 2)

Hay tres aspectos de las características de la educación jesuita que me parece fundamental hacer explícitos porque encuentro en ellos una explicación posible de la importancia de fomentar en el siglo XXI la lectura. Se trata de una selección personal.

Primero la educación de la Compañía ayuda a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana y fomenta el desarrollo más completo de todos los talentos: Intelectuales imaginativos, efectivos y creativos. Favorece la comunicación efectiva de técnicas, fomenta la educación física y busca desarrollar personas equilibradas dentro de la comunidad. Segundo, la educación de la Compañía dará importancia a la actividad de cada estudiante en el proceso de aprendizaje.

La educación jesuítica presta particular atención al desarrollo de la imaginación, de la afectividad y de la creatividad de cada estudiante en todos los programas de estudio. Estas dimensiones enriquecen el aprendizaje e impiden que sea puramente intelectual. Ellas son esenciales en la formación integral de la persona y son un camino para descubrir a Dios que se revela por medio de la belleza. Por estas mismas razones, la educación de la Compañía incluye también oportunidades —ya sea en los programas ordinarios o por medio de actividades extraescolares— para que todos los estudiantes lleguen al aprecio de la literatura, de la estética, de la música y de las bellas artes. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 7)

Es decir que favorecerá el estudio personal y las oportunidades para los descubrimientos personales esenciales para la reflexión y el desarrollo del sentido crítico del estudiantado. Tercero, la educación de la Compañía estimula la apertura al crecimiento, a lo largo de toda la vida y procura el gozo y deseo de aprender.

Una formación intelectual profunda y sana incluye el dominio de las disciplinas básicas, humanísticas y científicas, por medio de un estudio cuidado y prolongado, que se apoya en una enseñanza de calidad y bien motivada. Esta formación intelectual incluye una creciente capacidad de razonar reflexiva, lógica y críticamente. La educación jesuítica incluye también un estudio atento y crítico de la tecnología, juntamente con las ciencias físicas y sociales, al mismo tiempo que continúa acentuando los estudios humanísticos tradicionales, que son esenciales para la comprensión de la persona humana. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 6-7)

Es aquí donde creo que la lectura se inserta claramente. La lectura más que acceso al conocimiento es un instrumento que fomenta la imaginación. La relación entre lectura y conocimiento, que discutiré más adelante, me parece rebasada. Las redes sociales, los canales de videos y audios, ofrecen hoy en día un acceso más atractivo y popular al conocimiento que la lectura tradicional. Ojo. Eso no significa que los libros no den acceso al conocimiento, sino que dejaron de ser hegemónicos y que hoy en día existe una multiplicidad de posibilidad de acceder al conocimiento, muchos de las cuales vinculadas a la oralidad de segundo grado.

Con el teléfono, la radio, la televisión y varias clases de cintas sonoras, la tecnología electrónica nos ha conducido a la era de la “oralidad secundaria”. Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas. [...] Pero en esencia se trata de una oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de escritura y del material impreso, los cuales resultan imprescindible tanto para la fabricación y operación equipo como para su uso.” (Ong, 1987: 134)

Un punto que me parece fundamental, tanto para los colegios de la compañía de Jesús, los colegios asociados, como la Prepa Ibero o cualquier institución escolar, es la importancia de expresarse bien

y saber hacer cálculos básicos. Esta visión es compartida entre los defensores del modelo bancario de escuela y algunos defensores de la escuela como espacio emancipador del estudiantado.

Si bien la compañía de Jesús no busca crear emprendedores, comparte la idea de la importancia de la formación y desarrollo de las técnicas de comunicación.

Los colegios de la Compañía del siglo XVII fueron famosos por su desarrollo de las técnicas de comunicación o "elocuencia", conseguido por medio de la importancia dada a la redacción, al teatro, a los discursos, debates, etc. En el mundo de hoy, tan dominado por los medios de comunicación, el desarrollo de técnicas eficaces de comunicación es más necesario que nunca. La educación jesuítica, por tanto, desarrolla las habilidades tradicionales de hablar y escribir y también ayuda a los estudiantes a conseguir la facilidad en el manejo de instrumentos modernos de comunicación, como el cine y el video.

Claro, en esos años, no podían mencionar todavía a YouTube y a Tik Tok pero la lógica sigue siendo la misma. Y creo que no es suficiente solo mencionar el hablar y el escribir. Yo hubiera incluido “las habilidades tradicionales de hablar, leer y escribir” pero creo que queda implícito. Lo mismo con el papel de los medios de comunicación de masas sin importar que sean el cine y el radio creados en el siglo XX o los nuevos medios digitales creados en el siglo XXI, Facebook (2004), YouTube (2005), Twitter (2006), Instagram (2011), Tik Tok (2016), y los que se crearán en los años venideros. Por eso los jesuitas han promovido desde años en su proyecto de educación la necesidad de abrazar los retos provocados por esos nuevos medios en la formación del estudiantado y también de los docentes:

Una conciencia del penetrante influjo de los medios de comunicación de masas en las actitudes y percepciones de la gente de diversas culturas es también importante en el mundo de hoy. Por ello, la educación jesuítica, incluye programas que capaciten a los alumnos para comprender y evaluar críticamente el influjo de los medios de comunicación de masas. Estos instrumentos de la vida moderna pueden ayudar a todos, hombres y mujeres, por medio de una educación adecuada, a perfeccionarse humanamente. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p.7)

Ahora, muchos de esos medios invitan a la mayoría a ser receptores pasivos. Salvo para los creadores de contenido, la mayoría de los consumidores de medios sociales tienen una actitud de recepción pasiva. Por ello veo nuevamente la relevancia del libro. La lectura, a diferencia de la audiolectura, crea procesos neurológicos diferentes. No quiero aquí entrar en este debate, primero porque no soy neuropsicólogo, segundo porque ya ha sido ampliamente tratado. (Wettstein-Badour, Ghislaine, 1993, Wettstein-Badour, Ghislaine, 2006, Dehane, Stanislas, 2007; Nuñez, David, 2008; Basantes Moscoso, Gualpa Jaramillo, Galecio Samaniego, 2019). El problema como lo decía Paul Gouth en su polémico ensayo: Carta abierta a los futuros iletrados era que “antes los analfabetos eran quienes no asistían a la escuela, hoy en día son los que si van allí”. (1981) En los colegios de la compañía, la propuesta era fomentar entonces un aprendizaje activo y aquí para mí nuevamente entra el proceso lector, a pesar de que no esté explícitamente mencionado en el documento de 1986.

El crecimiento en madurez e independencia, necesario para el crecimiento en libertad, depende de la participación activa más que de una recepción puramente pasiva. El camino hacia esta participación activa incluye estudio personal, oportunidades para el descubrimiento y la creatividad personal y una actitud de reflexión. El cometido del profesor consiste en ayudar a cada estudiante a aprender con independencia, a asumir la responsabilidad de su propia educación. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 11)

Lo importante no es tanto el conocimiento en sí, que caduca a veces antes mismo de que el estudiantado termine sus estudios, sino más bien la actitud desarrollada frente al aprendizaje. Lo mismo debería pasar con la lectura, no importa que libro leas, sino el gusto por leer que te invitará a leer más. Puede que el problema de la lectura académica sea justamente en la selección de las lecturas, más que en la lectura misma. Pues la idea de la educación jesuita es muy clara: “Por ser la educación un proceso que dura toda la vida, la educación jesuítica intenta infundir una alegría en el aprendizaje y un deseo de aprender que permanecerá más allá de los días pasados en la escuela”. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 11)

En efecto en el mismo documento reconocen que "Más, quizá, que la formación que les damos, vale la capacidad y el ansia de seguirse formando que sepamos infundirles. Aprender es importante, pero mucho más importante es aprender y desear seguir aprendiendo" (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 11)

Este documento eje para la educación jesuita fue completado en 1993 por un documento clave, mucho más preciso en cuanto al modo de proceder educativo de los colegios y universidades, *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico* que plantea de manera más precisa y desarrollada el paradigma pedagógico ignaciano. El documento publicado por el consejo internacional de la Educación SJ, ICAJE por sus siglas en inglés (International Commission on the Apostolate of Jesuit Education) respondía a dos interrogantes: "¿Cómo podemos hacer más utilizables para los profesores los principios y orientación de las Características? ¿Cómo se pueden incorporar los ideales ignacianos en una pedagogía práctica que sirva en la interacción diaria de la clase entre profesores y alumnos?" (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1993, i) Este documento ha sido durante los último 30 años una guía más práctica de la educación jesuita y es parte de la renovación del modelo educativo jesuita. Lo que me interesa aquí es entender el rol jugado por la lectura en este nuevo modelo.

La metodología de la «clase magistral» en la que prevalecía la autoridad del profesor [magister] como comunicador del conocimiento, llegó a ser el modelo predominante desde la Edad Media. La lectura en voz alta en la clase, constituía la «lectio» o lección, que los estudiantes debían aprender y defender. Los avances de la técnica de la imprenta proporcionaron una mayor facilidad en el uso de libros para la lectura y el estudio personal. En tiempos más recientes la proliferación de textos y apuntes, escritos por especialistas y difundidos masivamente por las editoriales, han tenido un impacto significativo en la enseñanza escolar. En muchos casos, el libro de texto ha sustituido al profesor como máxima autoridad, hasta el punto de que la elección de un texto es quizás una de las decisiones pedagógicas más importantes que ha de tomar el profesor. Es práctica común, que la materia de la asignatura venga definida por los capítulos o las páginas del texto que los alumnos han de saber para pasar el examen. Con frecuencia se presta poca atención al modo como el conocimiento y las ideas que se utilizan en una

determinada asignatura, no sólo pueden aumentar el acervo de conocimientos, sino también influir decisivamente en la comprensión y valoración del mundo en que se vive. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1993, p. 5)

Una parte clave de la educación jesuita es no promover una docencia teórica sino una docencia enfocada en el análisis de la realidad y nuevamente aquí una manera de llegar a esta experiencia de la realidad es a través de la escritura. El análisis histórico por ejemplo sin importar que se base en libros, artículos, videos, podcast permite un proceso de lectura sin importar el soporte.

- Indirecta en los estudios la experiencia directa no es siempre posible. El aprendizaje se consigue con frecuencia a través de experiencias indirectas, leyendo o escuchando una lectura. Para implicar a los alumnos en una experiencia de aprendizaje más profunda a nivel humano, los profesores tienen el reto de estimular la imaginación de los alumnos y el uso de los sentidos de forma tal que puedan acceder más plenamente a la realidad estudiada. Será necesario enriquecer el contexto histórico, las implicaciones temporales de aquello que se está estudiando, así como los factores culturales, sociales, políticos y económicos que en esa época hayan afectado a la vida de las gentes. Las simulaciones, las representaciones, el uso de materiales audiovisuales y otras cosas semejantes pueden servir de gran ayuda. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1993, p. 16)

Recientemente tuve la oportunidad de participar en la creación de un programa para festejar los 50 años de la Comisión de Estudios de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe (CEHILA), una serie de entrevistas que se publicarán en YouTube y formarán parte del acervo de historia oral de la organización. Sin embargo, esta oralidad lleva a proceso científico muy interesante. El proceso de transcribir, proceso muy común para periodistas y para sociólogos, que implica pasar a un texto la oralidad para poder trabajar el material y analizarlo, transcribir la oralidad. Es decir que aún y si abrazamos las nuevas maneras de expresión, de difusión y de transmisión de información, la lectura sigue siendo clave para el análisis de la realidad.

Sin embargo, la lectura, la escucha no son suficientes para el paradigma pedagógico ignaciano. No importa que la información del estudiante la obtenga de un libro, un artículo, un podcast de net

radio o servicio de streaming, Tik Tok, Facebook o YouTube, se debe recurrir a la experiencia directa. Por eso en la Prepa Ibero y en otros colegios de la red tenemos tres momentos clave: la experiencia comunitaria, la experiencia laboral y el servicio social. Experiencias que en la pandemia no han logrado ser vividas y que hablan también de las limitantes tecnológicas, porque algo más que nos mostró la pandemia es que “no todo México es territorio Telcel” y que la revolución del internet, como la revolución del libro no les han llegado a todos. Mientras que unos se lamentan de no tener acceso a las nuevas tecnologías, en el mundo de la nueva república de las letras se da un debate desde el privilegio para generar ámbitos educativos en las cuales las pantallas son vistas como un obstáculo al sano desarrollo de la niñez y la juventud.

Capítulo 5

Lectura académica en la era de Facebook, YouTube y Tik Tok. ¿Para qué?

No se trata de formar a los mejores del mundo, sino formar a los mejores para el mundo. Por lo que la excelencia de un profesional se mide ante todo con el parámetro del mayor servicio a la familia humana.

Adolfo Nicolás, SJ.

Conferencia "Misión y Universidad ¿Qué futuro queremos?"

Este último capítulo retoma parte de las reflexiones de Paul Valery y Zygmunt Bauman sobre la importancia de la lectura en un mundo dominado cada vez por más por los media y en el cual las seguridades de la modernidad son cuestionadas por una realidad cada vez más líquida. En un segundo momento me basaré en la visión de Marshall McLuhan y del jesuita Walter Ong en torno al proceso de lectura y la importancia de la oralidad secundaria u oralidad de segundo grado. Finalmente, en el tercer apartado haré un hincapié en los retos de los últimos 20 años y la rivalidad que encuentra la lectura, y en particular la lectura académica frente a las redes sociales digitales, los video juegos y los nuevos canales de difusión del conocimiento, retomando en particular las reflexiones de Anne Marie Chartier y Marcus S. Kleiner.

La nueva república de las letras: Educación de masas y la lectura para la elite.

Espero que la importancia de la lectura en el contexto del paradigma pedagógico ignaciano y el rol que juega en la tradición viva de este modelo educativo en el siglo XXI haya quedado claro. Hay una tensión, sin embargo, que quiero seguir reflexionando. Esta tensión la identifico como la nueva

república de las letras y la formación de las elites. “la meta de la educación de la Compañía en la comprensión actual de la visión ignaciana del mundo no consiste en preparar una elite socioeconómica, sino más bien en educar líderes en el servicio.” (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 11).

Hace años surgió en Estados Unidos un debate muy interesante sobre el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Obviamente un debate pre-pandemia. Pues la pandemia marcó un hito en las posibilidades educativas y las posibilidades y limitaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología. El modelo que estaba siendo cuestionado era el modelo Waldorf. Se tomó un caso limite, la escuela Waldorf península de la Silicón Valley. (Richtel, 2011; Rodriguez, 2011). La CNBC realizó un reportaje sobre esta propuesta educativa en 2019. Inside A Tech-Free School Where Tech Executives Send Their Kids. (Como se lo decía una docente al entrevistador “La idea es que los alumnos no abandonen demasiado pronto las habilidades artísticas y de escritura que han desarrollado y que no accedan a las computadoras antes de que las tengan consolidadas. Por eso, las escuelas tienden a esperar.” (Rodríguez, 2011) Digo que se trata de un caso límite, porque los integrantes adultos de la mayoría del estudiantado del colegio Waldorf que optó por no incluir computadoras, ni tabletas en su educación básica trabajan en puestos claves de las grandes empresas tecnológicas.

Los gurús de Silicon Valley, los cerebros detrás de Apple, Google, Yahoo o Hewlett-Packard, los que inundan el mundo con nuevos softwares y aplicaciones, envían a sus hijos a escuelas en las que los ordenadores brillan por su ausencia y el material escolar se parece más al de una comunidad Amish que al de una oficina en el laboratorio tecnológico de ideas más grande del mundo. Los mismos que diseñan tablets, juegos interactivos y programas informáticos para niños, eligen una infancia sin pantallas para sus retoños, en escuelas alternativas, libres de wifi. (Abundancia, 2016)

La propia Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), como lo han resaltado varios articulistas ha sido muy crítica hacia la introducción de las tecnologías en las aulas, no por las tecnologías en sí, sino por la aproximación para sacarle provecho a las tecnologías.

- Los resultados no muestran ninguna mejora apreciable en cuanto al logro del estudiante en lectura, matemáticas o ciencias en aquellos países que han invertido fuertemente en las TIC para la educación.
- Los recursos invertidos en las TIC para la educación no están vinculados con la mejora en el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas o ciencias.
- En referencia a prácticas como navegar por Internet o utilizar el correo electrónico, su relación con las habilidades de lectura resulta negativa cuando la frecuencia es mayor a “una o dos veces por semana”.
- Los estudiantes que usan las computadoras moderadamente en la escuela tienden a tener mejores resultados de aprendizaje escolar que aquellos estudiantes que raramente utilizan las computadoras. Pero los estudiantes que usan computadoras con mucha frecuencia en la escuela registran logros muy inferiores. (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, 2015)³³

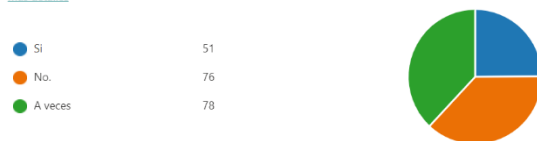
En esta tesis no quise comprobar este punto, sino entender los retos que implica para los docentes enseñar el proceso lector a alumnos que en muchas ocasiones pasan más tiempo en redes sociales y frente a su celular y tableta que en otras actividades. Hay un contacto semi adictivo frente al celular. (En la Prepa Ibero, por ejemplo, no ha habido ningún semestre en el cual los docentes no hayan retirado celulares a los estudiantes [A excepción de las clases a distancias obviamente.]) En

³³ Usé la traducción del reporte que realizó Cristóbal Cobo en su artículo: Educación y tecnologías digitales: navegando entre el tecno-escepticismo y el tecno-entusiasmo., p.46.

la encuesta sobre hábitos lectores que realicé a la generación 2018-2021 por ejemplo, el fenómeno es claro. Cuando leen, los estudiantes prefieren leer en papel. (74% de los encuestados contra un 26% que leen en soportes digitales, y solamente 1% uso audiolecturas). Sin embargo, solamente un 37% no interrumpe su lectura y se enfoca en allá, mientras que la gran mayoría (63%) llega a distraerse o realizar otras actividades.

43. Cuando lees, ¿interrumpes tu lectura para hacer otras actividades?

[Más detalles](#)



Resultados a la pregunta 43 de la encuesta realizada con la generación 2018-21 en relación con sus competencias lectora en un mundo digital. 205 estudiantes contestaron la pregunta. 51 indicaron que interrumpen su lectura con otras actividades (25% de la muestra) mientras que 76 no lo hacen. (37%). 78 estudiantes interrumpen a veces su lectura (38% de la muestra).

De este porcentaje quien interrumpe su lectura, la mayoría de las interacciones distractoras son vinculadas con el celular. (60%), que se ven en color naranja y verde en la siguiente gráfica.

44. ¿Qué actividad realizas mientras lees?

[Más detalles](#)



Resultados a la pregunta 44 de la encuesta realizada con la generación 2018-21 en relación con sus competencias lectora en un mundo digital. (La cifra expresada en los colores es el número de respuestas en cada categoría).

Creo que ese diagnóstico es el que debo tomar en cuenta para poder entender el proceso de comprensión lectora y entender cómo este regreso de la oralidad de segundo grado está generando cambios drásticos en los hábitos de los estudiantes. Creo que este último punto se lo debo a la pandemia. La experiencia al momento de regresar a clases presenciales me ha permitido ver cómo esos aspectos del currículo oculto son fundamentales y la creación de un ambiente propicio y virtuoso de lectura es fundamental.

En 2019, el periódico español *El País* realizó un número especial muy interesante titulado *Crecer Conectados*. La primera entrega fue dedicada justamente a esta experiencia Waldorf. “Los adultos que mejor comprenden la tecnología de los móviles y las aplicaciones quieren a sus hijos lejos de ella.” (Guimón, 2019). Hay una tensión difícil de resolver pero que merece nuestra atención entre “Escuelas de medio mundo se esfuerzan por introducir ordenadores, tabletas, pizarras interactivas y otros prodigios tecnológicos” y quienes piensan que “Lo que detona el aprendizaje es la emoción, y son los humanos los que producen esa emoción, no las máquinas”. (Guimón, 2019). Mi postura es muy clara sobre el tema. La herramienta tecnológica no es el problema. La introducción de la tecnología del gis, de la piedra tallada, del libro han venido a transformar el mundo. Las nuevas tecnologías digitales también vienen a transformar nuestra realidad en la misma manera que en su momento lo hizo la televisión, la radio y el cine. Esas tecnologías merecen que los docentes las abracemos y que incluyamos su uso en nuestra propia práctica docente. Sobre todo, porque la relación con los nuevos aparatos tecnológicos se inserta en una lógica consumista neoliberal. Lo dice el propio Pablo Guimón: “Es una lucha desigual. Padres multitarea contra equipos de ingenieros y psicólogos que diseñan tecnología para mantener a sus hijos enganchados.” (2019) A lo mejor mi rol como docente es también desarrollar en los estudiantes un sentido crítico hacia sus teléfonos móviles y tanto para mí como para ellos, asumir el lado adictivo de esos productos sin

satanizarlos tampoco. Para no caer en los excesos de la Silicon Valley que, por contrato, por ejemplo, obligan a las niñeras a dejar su celular en otro espacio y las multan si los niños ven pantallas mientras están bajo su cuidado. (Guimón, 2019)

La postura de la compañía en torno a las comunicaciones es muestra de esta tensión:

La tecnología ha revolucionado las ideas tradicionales de espacio y tiempo y posibilitado hasta ahora impredecibles oportunidades para la comunicación, el aprendizaje y la espiritualidad. Los teléfonos móviles pueden hoy enviar mensajes de texto, correos electrónicos, subir videos y fotos, bajar aplicaciones para todo. La red social y los blogs permiten comunicarse con gente de muy remotas regiones. La gente puede comunicarse unos con otros sobre la marcha, instantáneamente y de modo más personalizado. La riqueza y proliferación de herramientas personales y ágiles tienen enormes implicaciones en la educación. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 2019, p. 41)

Los avances tecnológicos también presentan ciertos desafíos significativos para los educadores. Junto con las posibilidades de que lo digital discrimine en favor de los ricos frente a los pobres, la tecnología puede impedir la misión de los colegios jesuitas de combatir la superficialidad. En el 2010 escribió el P. Adolfo Nicolás: “Cuando uno puede acceder a tanta información, tan rápidamente y sin esfuerzo... el laborioso y fatigante trabajo del pensamiento crítico a menudo sufre un cortocircuito”. Lo mismo sucede, opina el P. Nicolás, “en el encuentro humano mediado por la tecnología. Las relaciones se arriesgan a ser superficiales, si las evaluamos desde la interacción auténticamente humana; el duro trabajo del encuentro o, si es necesario, de la confrontación, y por tanto la reconciliación” (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 2019, p. 43)

Hay un tema también no claramente planteado sobre este modelo educativo. Su costo. Aquellas escuelas que promueven un acercamiento “analógico” a la educación no son para todos. Muchas veces los colegios no tienen reconocimiento del Estado y no reciben de él ningún incentivo y/o

apoyo. Por lo tanto, son los padres de familia quienes optan por esas alternativas educativas quienes asumen los costos y se vuelven entonces una opción elitista.

Las escuelas democráticas son tachadas, junto con las demás escuelas alternativas (Montessori, Waldorf...) de escuelas elitistas tanto desde un punto de vista financiero como intelectual. La escuela Point d'O tiene como lema "Para pasar de la educación para todas y todos al éxito (escolar) de cada una y cada uno", pero hoy por hoy no pueden becar alumnos por lo que quien no pueda pagar la matrícula (casi 4,000 euros al año [más 800,000 pesos anuales, unos 66 mil pesos mensuales]) no puede escolarizar su hijo aquí. El director confía en encontrar mecenas que permitan abrir la experiencia de la escuela democrática a familias con escasos recursos económicos. (Argemi, 2018)

El modelo educativo de Ignacio tenía un enfoque muy diferente y se basaba en el principio de la gratuidad. Ignacio pensaba que no se debía cobrar por la enseñanza. Si bien este modelo parece ser cuestionado hoy en día, sigue siendo una meta que se pretende atender desde la perspectiva ignaciana.

Los centros de la Compañía no existen para una sola clase de alumnos. Ignacio aceptaba colegios únicamente cuando éstos estaban completamente fundados, de modo que la educación pudiese estar al alcance de cualquiera; él insistía en que facilidades especiales para alojar a los estudiantes pobres formasen parte de la fundación de todo colegio que él aprobaba, y en que los profesores prestaran particular atención a las necesidades de los alumnos pobres. Hoy, aun cuando la situación difiere ampliamente de país a país y los criterios específicos de selección de alumnos dependen de las "circunstancias de lugares y personas", toda escuela de la Compañía hace cuanto está en su mano para que la educación jesuítica sea accesible a todos, incluidos los pobres y necesitados. La ayuda financiera y la reducción de precios siempre que sea posible son medios para conseguirlo; más aún, los centros educativos de la Compañía proporcionan orientación académica y personal a los que la necesitan, de modo que todos puedan sacar provecho de la educación ofrecida. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1986, p. 48-49)

En el caso de la Prepa Ibero por ejemplo estas condiciones socioeconómicas son fundamentales y merecen un estudio mayor. Un análisis superficial, basado solamente en el hecho de que un integrante del estudiantado tenga beca o no, nos muestra que aparentemente el dominio de la lectura no está vinculado a razones socioeconómicas. Integrantes del estudiantado con beca o sin beca han tenido buenos resultados y malos resultados. Habría que realizar un estudio socioeconómico más preciso para poder confirmar esta primera observación. Independientemente de ello, me parece que

debemos fortalecer los programas de apoyos para quienes no tienen acceso a las mismas oportunidades o acceso a la lectura para no caer en la educación elitista que se puede dar el lujo de no incluir la tecnología en sus programas educativos. La prepa Ibero es un espacio en el cual se integra alumnos de diferentes estratos sociales. En 2019 un alumno de cada tres recibía una beca. El porcentaje mayor de esas becas era del 100% y el menor del 10%. En el caso de la generación 2018-2021 algunos alumnos quienes vivían en comunidades cercanas a la Prepa obtuvieron becas de entre 90 y 100 %. (Ocho estudiantes, seis varones y dos mujeres). Entre ellos un estudiante mujer obtuvo el menor rendimiento en el examen de admisión interno, y cuatro de ellos tuvieron resultados en el examen CENEVAL de admisión que los situaron entre los 10 alumnos con mejor rendimiento. Este grupo del estudiantado recibió diferentes apoyos y seguimientos a lo largo de su Prepa que pretendían generar una mejora notable en sus resultados. De los ocho estudiantes quienes viven en las comunidades aledañas cuatro de ellos (tres hombres y una mujer) estuvieron en el cuartil más bajo del examen diagnóstico 1. Cinco de esos estudiantes estuvieron en el cuartil más bajo del examen diagnóstico 2. (Los mismos que en el diagnóstico 1, y una estudiante mujer que no había presentado el diagnóstico 1). De esos cinco estudiantes, cuatro obtuvieron en el examen de comprensión lectora del College Board resultados que los colocaban en el cuartil con resultados más bajos, pero dentro del cuartil, sus resultados fueron mejores. Es decir que, en lugar de estar entre los 10 resultados más bajos, dos de ellos demostraron una mejora relativa. En el último instrumento, el examen de EXCOBA los resultados son más claros todavía. De los ocho estudiantes de este grupo, solamente tres tuvieron resultados que los situaron en el cuartil más bajo. Solamente uno de ellos, un varón estuvo entre los 10 resultados con menos desempeño en cuanto a español primaria y dos varones estuvieron entre los 10 resultados con menor desempeño en cuanto a español de secundaria. Cabe destacar que de los ocho estudiantes solamente en un caso no se ha

podido ver resultados tangibles en torno a la comprensión lectora. En los otros siete casos, cuatro estudiantes, una mujer y tres varones tuvieron una mejora sustancial y dos una mujer y un varón, una mejora relativa, siendo para mí un índice de que el acompañamiento y la propuesta educativa por niveles pudo aportar a esta mejora.

Sin embargo, la secularización del mundo occidental y de México también ha afectado un modelo de educación gratuita promovida por los grupos religiosos.

El ideal del acceso para todas las clases sociales es más difícil de lograr porque el costo de la educación se ha incrementado desde 1980, con la disminución del personal religioso y la crucial necesidad de emplear laicos con salario justo. Además, los gastos han sido impulsados por la demanda del consumidor, de instalaciones de alta calidad y la necesidad de invertir en tecnología. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 2019, p. 74)

Eso nos lleva justamente a un tema que tampoco discutiré aquí pero que me parece debo formular al menos. El tema de la excelencia educativa y quiénes pueden tener acceso a ella.

Hay bastantes ejemplos en la historia de una excelencia educativa concebida estrechamente, de gente muy avanzada desde el punto de vista intelectual, que al mismo tiempo permanece sin un adecuado desarrollo emocional, e inmadura moralmente. Estamos empezando a darnos cuenta de que la educación no humaniza necesariamente ni transmite valores cristianos a las personas y a la sociedad. Estamos perdiendo la fe en la ingenua idea de que toda educación, con independencia de su calidad, empeño o finalidad, conduce a la virtud. (Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía, 1993, p. 5)

Este debate no es nuevo. El poeta, filósofo y crítico francés, Paul Valéry lo externaba ya en su reflexión “miradas al mundo actual” de principios de los años 30 del siglo XX. (Valéry, 1931).

Este texto muy inspirador fue publicado en el número 1 de la revista Istor, publicada por el CIDE.

Adolfo Castañón estuvo a cargo de la selección y presentación de este texto recobrado.

El texto de Paul Valéry fue escrito antes de la aparición de las diversas modalidades de la inteligencia artificial inventada por Turing y en consecuencia no toca todas las cuestiones apremiantes y complejas que este asunto suscita. Sin embargo, el texto de Paul Valéry puede sugerirnos algunas vías de reflexión para mirar nuestro presente vertiginoso y sobre todo darnos ejemplo de formas y actitudes que puede revestir un examen de conciencia a la hora de la transformación de la conciencia, una política de la inteligencia en una época en que las formas

tradicionales de creación y recreación de la inteligencia se ven sometidas a las pruebas de la transformación y por eso mismo su identidad padece una crisis. (Castañón, 2000, p. 100)

Esta idea quedó todavía más clara en el discurso que pronunció en 1937 titulado: Las fuerzas espirituales: Nuestro destino y las letras. “Es muy claro que las nuevas formas de la sociedad que hoy están surgiendo, no hacen del lujo intelectual una de sus condiciones. Lo inútil, no puede, no debe, interesarlos.” (1937)

Por otra parte, la literatura, que en sí misma no es más que una explotación de los recursos de la lengua, depende de las muy diversas vicisitudes que puede sufrir una lengua y de las condiciones de transmisión que proporcionan los medios materiales de que dispone una época. [...] Podemos preguntarnos si una literatura puramente oral y auditiva no reemplazará, en un tiempo relativamente corto, a la literatura escrita. (Valery, 1937, 10-11)

La capacidad de proyección de Valery es sorprendente. Cuando él se expresa solamente ha vivido el impacto de la radio y el cine. Sin embargo, pareciera que su experiencia ya es multimedia, multisensorial, lo que después será la televisión, pero sobre todo lo que sería el internet y las nuevas redes sociales. Esta transformación de las tecnologías de la palabra va de la mano de una transformación social y económica. Tienen implicaciones que podrían llevar a los procesos de segunda oralidad en lo que años después reflexionaría Walter Ong y que son parte de la reflexión que yo quiero usar para entender el momento que estamos viviendo en la era del Facebook, Tik Tok y Youtube. Existen consecuencias claras para el sector educativo que nos obligan a reflexionar y entender con detenimiento, sobre todo si la base de mi docencia, de mi disciplina ha sido de manera tan clara la lectura.

Esto sería un regreso a las edades más primitivas, y las consecuencias técnicas serían inmensas. Escritura suprimida, ¿qué resultaría? En primer lugar -y esto sería bueno- el papel de la voz, las exigencias del oído retomarían, en la forma, la importancia capital que tuvieron y tenían estas condiciones sensibles hace algunos siglos. En consecuencia, la estructura de las obras, sus dimensiones, se verían fuertemente afectadas; pero, por otro lado, la obra del autor se volvería mucho menos fácil de retomar. Algunos poetas no podrían hacerlo tan complicado como se pretende, y los lectores, convertidos en oyentes, difícilmente podrían volver a un pasaje, releerlo, profundizarlo en el disfrute o la crítica, como lo hacen sobre un texto que tienen en sus manos. (Valery, 1937, p.10)

No todo es negativo. De hecho, tanto Valery, como McLuhan o el propio Ong, intentan siempre ser críticos más que proyectar sus filias y fobias. Están frente a un fenómeno nuevo, de corta duración en comparación con las experiencias vividas de las tecnologías de las palabras como la oralidad o la escritura. El impacto de lo transmedia nace apenas en el siglo XIX. La oralidad es una tecnología de la palabra usada por la humanidad desde aproximadamente 30000 años y la escritura desde hace unos 6000 años, es difícil pensar que todo lo relativo a lo transmedia ya está dicho, reflexionado, y la reflexión docente no se puede limitar a la sola comprensión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) sino a los aspectos sociales y culturales vinculados a ellos. Valery no piensa en TIC's cuando piensa en lo transmedia, pero sus intuiciones son claras, es una transformación cultural y artística mayor.

. [...] Toda la parte descriptiva de las obras podría ser reemplazada por una representación visual: paisajes, retratos, ya no serían responsabilidad de las letras, escaparían a los medios del lenguaje. Podemos ir más allá: la parte sentimental también podría reducirse, si no suprimirse por completo, mediante una intervención musical bien escogida, desencadenada en el momento patético. [Sin embargo para Valery] La audición no es apta para la transmisión de obras abstractas. (Valery, 1937, p.11)

Sobre esta última parte, es interesante ver que no existe consenso. En el Fedro, diálogo socrático que nos llegó gracias a la tecnología de la escritura usada por Platón, Sócrates le comparte a Fedro su opinión sobre la escritura. Esa historia, es la del dios Teut, simbolizado por el hombre pájaro Ibis y cómo les ofreció a los hombres sus creaciones, sus artes (los números, el cálculo, la geometría, la astronomía, el juego de damas, los dados, y las letras). Theut se acercó a quien reinaba en este momento en la ciudad de Uaset/Tebas, el rey Thamus conocido también como Ammón.

Ingenioso Teut, respondió el rey, el genio que inventa las artes no está en el caso que la sabiduría que aprecia las ventajas y las desventajas que deben resultar de su aplicación. Padre de la escritura y entusiasmado con tu invención, la atribuyes todo lo contrario de sus efectos verdaderos. Ella no

producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán á caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias; y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida.» (Fedro, 1871)

Sócrates aprovecha esta historia egipcia para criticar la escritura y la lectura y revalorizar la oralidad y el acceso a la ciencia que conlleva esta tecnología de la palabra. Esta cita me parece doblemente relevante. Primero porque nos llegó gracias a la escritura y yo, como lector, puedo conocer esta reflexión por medio de la escritura y la lectura a pesar de que sea una apología de la oralidad. Segundo, porque justamente este argumento que retoma Sócrates para criticar a la escritura es el que yo y varios colegas usamos para criticar a las nuevas tecnologías digitales y multimedia de la palabra para defender a la escritura. Eso me da entonces la impresión, que más que un argumento epistemológico, es una demostración de la resistencia al cambio, sea de Sócrates o de los docentes del siglo XXI. Pues en efecto, Sócrates no podría negar, si lo viviese el impacto que tuvo la república de las letras, no solamente en la ciencia, filosofía, teología como en los saberes más técnicos o artísticos. Paul Valery explica de manera magistral esos cambios. Así como en su momento la escritura empezó a desplazar la oralidad primaria, es muy probable que la oralidad secundaria venga a desplazar la hegemonía académica e intelectual de la escritura. Ojo, sin embargo. El fin de la hegemonía no implica la desaparición total de una tecnología, sino una separación cada vez mayor de quienes tengan acceso a las nuevas tecnologías de quienes no lo tengan. De la misma manera que en el siglo XXI hay quienes no han vivido la revolución del libro, en el siglo XXI hay quienes no han vivido la revolución del Internet, y la pandemia, en lugar de obligar los estados a solucionar este tema, ha evidenciado los múltiples mundos en los que vivimos. Mientras algunos estudiantes tuvieron acceso a clases mediadas por tecnologías interactivas (vía

Zoom, Teams, o cualquier sistema de videoconferencia) otras tuvieron clases mediadas por tecnología unidireccionales (radio o Tv), mientras que otros no tuvieron acceso a nada. No quiero aquí, entrar en el debate sobre las implicaciones educativas de los diferentes modelos mediados por la tecnología, sino hacer evidente que las tecnologías de la palabra tienen códigos que tienen no solamente implicaciones comunicativas, sino también sociales y culturales.

Las costumbres, las ambiciones, los afectos contraídos durante el curso de la historia anterior no han dejado de existir, pero insensiblemente transportados a un medio de estructuras muy diferentes, pierden su sentido y se vuelven motivo de esfuerzos infructuosos y de errores.” (Valery, 1931, p. 110)

Aquí está la médula de la reflexión docente en torno a la nueva realidad digital anunciada desde finales del siglo XIX y acelerada con la difusión y acceso cada vez mayor a Internet. Mientras que la Web original no permitía la interacción más allá de un clic, la Web 2.0 vino a transformar y romper con la hegemonía de las grandes corporaciones de comunicación, ofreciendo así nuevas oportunidades y una “democratización” de la creación de contenidos. Hoy en día, las producciones televisivas y radiofónicas son acompañadas de diseño web, aplicaciones y publicaciones en redes sociales (Facebook, Tik Tok, Instagram) llevando a otro nivel lo que la radio y la televisión ya habían producido.

La radio y la televisión han llevado a importantes figuras políticas como oradores, a un público más amplio de lo que nunca había sido posible antes de los modernos adelantos electrónicos. Por lo tanto, en cierto sentido la oralidad ha alcanzado un reconocimiento del que nunca antes había gozado. Sin embargo, no se trata de la antigua oralidad. La oratoria al estilo antiguo, proveniente de la realidad primaria ha desaparecido para siempre. [...] Pese a su refinado aire de espontaneidad, estos medios son dominados por completo por una tendencia hacia los espacios cerrados que es herencia de la imprenta. (Ong, 1987, p. 135)

A nivel académico, sin embargo, pareciera que solamente las instituciones han abrazado esas estrategias y los docentes en su mayoría no han explorado más allá del blog o de la página web. Tal es el caso que los productores de contenidos y divulgación académicos reciben tanto críticas como adulaciones por parte de los docentes. Hace tres años, por primera vez los Bully Magnets

(divulgadores de la historia) fueron invitados por primera vez a un ámbito académico en 2019, en el marco del Primer Coloquio Regional de Investigación de Enseñanza de la Historia que se llevó a cabo en la ciudad de Iguala, Guerrero, los días 22 y 23 de febrero de 2019, en el marco de los festejos a la bandera nacional. Tengo muy claro este ejemplo porque junto con ellos organizamos la mesa redonda de cierre. Con la Web 3.0. este fenómeno es todavía mayor, pues la introducción de meta data, hace que cada vez más las producciones web sean más multimedia, pero también permitan la creación de una data web. Es difícil saber a ciencia cierta qué efectos tendrá, pero seguramente hará cada vez más relevante el rol de la escuela para desarrollar sentido crítico en el estudiantado y el personal docente, como lo discutiré en el próximo apartado. Lo que Bauman en su momento mencionaba como la pared que se debe romper. Ya no es suficiente hacer evidentes verdades que ya llegaron a la superficie, sino que es necesario desmontarlas. (Bauman, 2000, p. 203) Las verdades globales, del gran flujo, deben ser cuestionadas y por ello la lectura académica es cada vez más útil, y también multimedia. No solamente se trata de poder romper con los prejuicios de fuentes primarias tradicionales, escritas, o con grabaciones orales de los siglos XIX y XX, se debe crear códigos, métodos para poder entender, cuestionar los memes, los videos de Tik Tok o de redes sociales que todavía ni podemos imaginar. Es posible, entonces, que la nueva república de las letras no sea más de las letras tradicionales sino una república de las letras aumentadas. Por ello creo que es fundamental retomar a continuación el pensamiento del jesuita Walter Ong, quien justamente habla de esta oralidad de segundo grado y su relación con la lectura.

Lectura y oralidad de segundo grado

McLuhan en una conferencia que impartió en el colegio St. Michael en Toronto en 1959 hablaba de más de 200 años de dominio de la oralidad de segundo grado.

All the romantics, in all fields have been harping (and “harping” is a good word) on that theme _ that art has the power to train human sensibility, to give your eyes, to give you ears. Alexander Pope, in the 1720s, published first drafts of *The Dunciad*, that amazing work is an epic song announcing universal disaster to the world:

She comes! She comes! The sable throne behold
Of Night primeval, and of Chaos old!

The darkness he saw settling over the earth and the European spirit was the darkness of books. The first lines of the [original] poem are

Books and the man I sing, the first who brings
The Smithfield muses to the ears of kings

Kings who substitute the best-seller for taut, oral counsel in the ears of monarchy. *The Dunciad* is an epic to the disaster of books, mass-produced books, swarms of books, setting upon the human spirit. [...] The romantics with consistent voice denounced literary culture for the next century and more as a darkener of the human spirit and simply said that if you’re going to have eyes and ears, if you’re going to have any vitality at all, you’ll have to ignore it. [...] Any book except the printed book was better for the spirit of man. (McLuhan, 2010. p. 35)

Para McLuhan los nuevos medios de Comunicación son formas, no formas simples, sino formas complejas. (McLuhan, 2010, p. 35) es decir que, para él, esos nuevos medios nos impactan directamente, sin pasar por el lenguaje o el pensamiento, de la misma manera que un paisaje, la naturaleza nos impacta. Por esos las nuevas formas de comunicación humana son tan transformadores porque alteran nuestras actitudes, nuestras sensibilidades. Ese es el reto de la aldea global iniciada en el siglo XX y (sin que lo haya visto McLuhan) reafirmada en la era del internet.

En la aldea global, no puede suceder una sola cosa a la vez, todo sucede al mismo tiempo. “En un mundo donde todo sucede a la vez de tipo electrónico, donde la información se mueve rápida y de manera masiva, la única posibilidad de orden inteligible es la auditiva.” (McLuhan, 2010, p. 39). Para el comunicólogo la situación es simple, la armonía puede surgir de varios fragmentos sin conexiones, pero el orden visual no puede provenir de la multiplicidad inconmensurables de imágenes. Este cambio para él se empezó a dar con la invención del telégrafo, que obligó las agencias de noticias a crear reportes “objetivos”, es decir sin adjetivos o análisis de los reporteros. Por eso para McLuhan “las personas en nuestro mundo han descubierto la relevancia e inviabilidad del orden auditivo y la irrelevancia del orden visual”. (McLuhan, 2010, p. 40) Si aplicamos esto al sistema de las escuelas, es clara la tensión que existe entre una escuela que sigue promoviendo la república de las letras, y un mundo que privilegia cada más la oralidad de segundo grado. .

El niño común en el aula de hoy tiene este enorme sesgo incorporado. En el mundo en el que vive, el orden auditivo es el único que ha experimentado, ya sea de un periódico, televisión, película, top-60³⁴ o cualquier otra cosa. El orden auditivo, una especie de "estar con eso" todo a la vez, armonizando el equilibrio y demás, él entiende. Pero cuando se le presenta un orden visual, en el que se le da un tema en términos visuales, una cosa tras otra, lo encuentra absolutamente sin sentido. Y los maestros no parecen entender por qué los niños deben sentir este espantoso conflicto entre estos dos tipos de órdenes. (McLuhan, 2010, p. 40)

Cuando McLuhan dicta su conferencia en 1959, la televisión tenía 10 años de existencia. En este momento, para él era claro que un adolescente de 15 años y uno de 20 años tendría una diferencia importante entre ambas mentalidades, una brecha cultural entre quien creció así. En el caso de Facebook, YouTube y Tik tok, estoy asumiendo algo similar, aún y si no sé si la brecha cultural

³⁴ Hoy en día diríamos Spotify, Apple Music u otro sistema de streaming. Yo todavía alcancé a conocer el top 60 en Francia, antes de que llegaran los canales de cables y MTV.

sea tan diferente entre los jóvenes dominados culturalmente por la televisión y los que están siendo educados por Internet. La exposición a las nuevas redes es mucho mayor que la televisión.

Es necesario tener cuidado con el análisis y no asumir que todos los cambios son productos de las nuevas tecnologías de las palabras eléctricas. Walter Ong nos advierte que:

Afirmar que un gran número de cambios en la psique y la cultura están relacionados con el paso de la oralidad a la escritura no pretender establecer que esta última (o su secuela, la imprenta) sea la única causa de todos los cambios. El vínculo no es cuestión de reduccionismo sino de correlación. El cambio de la oralidad a la escritura está infinitamente relacionado con otros avances psíquicos y sociales que se agregan a los que hemos apuntados ya. Avances en la producción alimenticia, el comercio, la organización política, las instituciones religiosas, las habilidades tecnológicas, las prácticas educativas, los medios de transporte, la organización y otros campos de la vida humana: todos desempeñan sus papeles propios. Empero la mayoría de estos logros, y de hecho es probable que todos ellos, han sido afectados muy considerablemente por el cambio de la oralidad al conocimiento de la escritura. [...] (Ong, 1987, p. 169-170)

Algo similar está ocurriendo desde finales de los años noventa y principio de los 2000. Pues las nuevas tecnologías portátiles permiten que la juventud tenga en lugar de chupón una tableta o teléfono celular. (Salvo en la meca de la tecnología, en la Silicon Valley en Estados Unidos donde todavía prefieren contratar a personas para cuidar a sus descendientes y hasta les hacen firmar un contrato en el cual se comprometen a no usar celular y no dejar que la niñez que cuidan vea pantallas algunas). Por eso la importancia del entrenamiento a la lectura en el proceso escolar. Leer imágenes o texto no es innato, es producto del adiestramiento. Las personas pre-alfabetizadas viven en el orden auditivo. McLuhan de hecho afirma que en un mundo pre-alfabetizado el ojo es un órgano menor. (McLuhan, 2010, p. 41) Solo es después de un largo proceso de alfabetización que las personas empiezan a confiar en sus ojos y entender las planas y líneas y darle sentido. Por eso, ya desde los cincuenta, McLuhan criticaba la lógica escolar. Asumía sin embargo que seguramente no podría, después su adiestramiento visual estar en un salón del siglo XIII, basado en el orden auditivo.

El estudiante promedio de hoy considera el salón de clases como un medio muy inferior de experiencia y no como una posible fuente u orden en absoluto. Entonces, cuando le presentas un plan de estudios estructurado visualmente, con las materias ordenadas una al lado de la otra en su compartimento especial, y que se suceden, creo que encontrarás exactamente cero resultados en la enseñanza. [...] El humanista del siglo XVI, después de un siglo de imprenta, se volvió contra el escolástico y le dijo: "Palabras, palabras, palabras, palabras... ¡cállate!" porque, después de leer impresos durante un siglo, había llegado a pensar que las palabras se sucedían unas a otras claramente, visualmente. El escolar se había convertido para él en un personaje absolutamente grotesco, un bárbaro que no hacía más que parlotear y parlotear. Tal era, cien años después de Gutenberg, la reacción normal del humanista ante el hombre auditivo. (McLuhan, 2010, p. 41-42)

Aquí es donde entra la reflexión de Walter Ong, que McLuhan conoce y lee cuando explica el paso de una sociedad basada en el orden auditivo a una sociedad humanista que valora el orden visual. Para McLuhan por eso en los años 50 eran tan populares los debates, las conferencias y las mesas redondas. Por eso hoy en día, en el siglo XXI un “Julio profe” (académico y You Tuber colombiano quien se decía a explicar matemáticas en cápsulas de video) es más atractivo para el estudiante que estudiar del Valdor o en lugar de favorecer un espacio para la lectura en la biblioteca, las autoridades han decidido en la pascua 2022, quitar los sillones para lecturas y crear un espacio docente más, un salón al lado de los libros. (Decisión que por cierto me enojó mucho, y sigo sin asimilar al momento de escribir este texto). Sin embargo, la invitación de McLuhan es de incorporar los Mass Media electrónicos o como lo plantea Walter Ong la comunicación humana y las tecnologías de las palabras³⁵ que favorecen que todo suceda al mismo tiempo, porque favorece el diálogo y para él, el diálogo es una necesidad educativa. ¡Qué reto para quienes han sido formado en el orden y un tema a la vez y han comprado el modelo! Aquí está un punto nodal de mi reflexión. Está toda la tensión que experimento. La nueva oralidad favorece los procesos grupales, tribales, por eso McLuhan usa su metáfora de la aldea global. Sin embargo, esta nueva tribalización, esta

³⁵ Para Walter Ong el concepto de medios, media o medio es reduccionista del complejo proceso de comunicación humana. (Ong, 1987: 170-171)

nueva inmersión de una oralidad de segundo orden no está exenta de peligros. No solamente promueve la homogenización cultural, sino también logra romper con las estructuras sociales formales. Sin embargo, McLuhan no se plantea un debate moral, no moraliza su reflexión, sino que, para él, lo importante es explicar la función, la dinámica. Por ello para entender mejor esta nueva oralidad me propongo ahora visitar las reflexiones de Walter Ong.

Repensando las técnicas de la palabra en la era del Internet

El internet, que Walter Ong no vivió, se inserta en esta lógica de la “oralidad secundaria” en particular la web 2.0 y la web 3.0. Las nuevas redes como Facebook, You Tube o Tik Tok nos llaman a experiencias multisensoriales, hasta las redes que se basaban en la escritura como Whatsapp o Twitter han evolucionado para permitir la inclusión de audios y videos.

La capacidad de leer comenzó con la escritura, pero, desde luego en una fase posterior, abarca también la impresión. [...] Nuestra comprensión de las diferencias entre la oralidad y la escritura nació apenas en la era electrónica, no antes. Los contrastes entre los medios electrónicos de comunicación y la impresión nos han sensibilizado frente a la disparidad anterior entre la escritura y la oralidad. La era electrónica también es la era de la “oralidad secundaria”, la oralidad de los teléfonos, la radio y la televisión, que depende de la escritura y la impresión para su existencia. (Ong, 1987, p. 13)

Para Walter Ong, a diferencia de McLuhan, el cambio radical, profundo nace en el siglo XX. En su análisis seguramente podría ver en la irrupción de internet en nuestra cotidianidad un proceso de inflexión que vino a acelerar las transformaciones iniciada con la introducción masiva de la radio.³⁶

³⁶ Walter Ong vivió la primera fase del internet comercial. Falleció en 2003 cuando todavía las redes digitales que analizamos en la tesis no venían a transformar la Web. Recordemos que Facebook (hoy Meta) fue fundada en 2004, You Tube en 2005 y Twitter en 2006.

Lo que le interesa a Walter Ong no es especializarse en los lenguajes binarios creados para las computadoras. No pretende estudiar el impacto de los programadores en la vida cotidiana o pensar que los programadores son los gramáticos del futuro.

No nos interesan aquí los llamados “lenguajes” de computadora, que se asemejan a lenguas humanas [...] en ciertos aspectos, pero siempre serán totalmente distintos de las lenguas humanas por cuanto no se originan en el subconsciente sino de modo directo en la conciencia. Las reglas del lenguaje de computadora (su “gramática”) se formulan primero y se utilizan después. Las “reglas” gramaticales de los lenguajes humanos naturales se emplean primero y sólo pueden ser formuladas a partir del uso y establecidas explícitamente en palabras con dificultad y nunca de manera íntegra. (Ong, 1987, p. 17)

Lo que le interesa a Walter Ong es entender el impacto que tuvo la escritura en la primera oralidad y entender el impacto que podría tener la secunda oralidad en la escritura.

A través de los siglos el cambio de la oralidad a través de la escritura y de lo impreso hasta el procesamiento electrónico de la palabra ha afectado profundamente y, de hecho, determinado de manera fundamental la evolución de los géneros artísticos verbales, así como simultáneamente, por supuesto, los estilos sucesivos de caracterización y trama. (Ong, 1987, p. 154)

Su perspectiva de hecho es más de corte hermenéutico, que una discusión filológica. De hecho, es muy crítico hacia las pruebas estandarizadas, punto clave de mi propio estudio. Su crítica es hacia las llamadas pruebas de inteligencias, que para él evalúan sobre todo inteligencias mediadas por la tecnología de la palabra escrita. “Los defensores de las pruebas de inteligencia necesitan reconocer que las preguntas comunes en ese tipo de exámenes están adaptadas a un tipo especial de conciencia, profundamente condicionada por el conocimiento de la escritura y la impresión [...]” (Ong, 1987, p. 61). Algo similar pasa también con las pruebas estandarizadas de ingreso a las preparatorias o a las universidades. La base es aprender a calcular y a leer más que evaluar lo competente o no que es un estudiante. No quiero entrar aquí en el debate sobre si las universidades deberían cambiar su modo de ingreso o no, solamente lanzar que es un tema que no está resuelto tanto a nivel académico como político. La única universidad pública que no realiza examen de admisión es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que considera que cualquier

estudiante titular de un bachillerato merece poder ingresar a una universidad. (UACM, 2022) La Universidad Pedagógica Nacional, por el contrario, sigue manteniendo los esquemas decimonónicos de entrada a estudios superiores, basados ampliamente en los procesos de lecto-escritura y conocimientos generales de los sustentantes. Es probable que, con el pasar de los tiempos, cada vez más estudiantes fallen en esas pruebas y solamente un sector privilegiado de estudiantes sea el que acceda a la educación superior, fortaleciendo así las desigualdades sociales (Algo similar está pasando a nivel de los estudios de medicina, con consecuencias que van más allá de lo académico).

Se aceptó también que el examen estandarizado de opción múltiple se convirtiera en un criterio de calidad de los aspirantes. Y lo cobijaron los titulares de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otras, a sabiendas de que ese dispositivo tenía un importante sesgo estructural: en esos exámenes la tendencia es que los aspirantes que vienen de hogares de madre y padre con educación superior y con buenos ingresos sean los que obtienen los más altos puntajes. (Aboites, 2022)

Si bien, no es un tema que trataré con detenimiento, me parece una pista que no debe perderse de vista al momento de realizar el análisis de los datos. El mantener exámenes de admisión basado en pruebas estandarizadas sigue promoviendo procesos hegemónicos de dominación y no abre realmente a una transformación social y cultural vía la educación.

La irrupción de Internet en la formación informal y en la cotidianidad del estudiantado (sin importar que se trate del nivel básico o superior) nos invita a repensar la relación a las tecnologías de la palabra. “La palabra oral [...] nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo.” (Ong, 1987, p. 71) Sin embargo, la educación que se promueve o se imparte, muchas veces pretende ser contextual, pero pocas veces

lo es. Los libros de textos son prueba de ello, al ofrecer ejemplos estandarizados que no le son significativos a los estudiantes. Por ello el esfuerzo cada vez mayor de las editoriales para ofrecerle a los docentes quienes adopten sus recursos a formarse y desarrollar actividades *ad hoc*. A lo mejor lo que se pretende justamente es asumir que el tiempo de los libros debe ser superado para que la enseñanza sea verdaderamente emancipadora. Lo que pretendía Josph Jacotot, y que Jacques Rancière volvió de moda: Jean Joseph Jacotot la igualdad de las inteligencias y proponía que solo el maestro que, porque ignora la respuesta, obliga al otro a encontrarla por sí solo, es un maestro emancipador. (Jacotot, 1934, p. 444-445) No se necesita de un profesor quien explique lo que sepa, sino más un proceso horizontal.

“El profesor universitario considera la ignorancia como un crimen, el saber como un privilegio; el profesor emancipador considera la ignorancia y el saber como hecho que tienen explicación sin tener que humillar al ignorante o enorgullecer al docto.” (Laroche, 1829, p. 41) En este sentido, los contenidos que se encuentran en Internet son más complejos, porque al menos las guías en YouTube o en Tik Tok o Facebook siguen siendo de tipo explicador, es decir que no fomentan la emancipación sino el entorpecimiento. Creo que aquí justo está la tensión que ni la escuela ni la sociedad han del todo superado: abandonar esquemas de embrutecimientos para favorecer esquemas de emancipación. En este sentido en lugar de competir con el conocimiento explicador de Internet, la escuela debería ser un lugar de emancipación que abrace la escritura y la oralidad de segundo grado. De lo contrario, la escuela tiene todo que perder contra el conocimiento explicador promovido en internet. La escuela como la conocemos hoy está tan alejada de las lógicas vividas por los estudiantes que no le hace sentido al estudiante. La educación impartida es sobre todo para las clases medias. Eso no es tema nuevo. El propio Jacotot lo decía hace un poco menos de doscientos años: “En todos los países, los más ricos y los más pobres son los más libres en cuanto a la

educación que pueden ofrecerles a sus infantes. Las leyes, [A lo mejor ese punto, sí cambió] cuando se involucran en la instrucción no toman en cuenta los más desdichados de las últimas clases; y los más ricos no toman en cuenta las organizaciones universitarias [o al menos no las de su país].” (Jacotot, 1834, p. 439). El estudiantado entonces prefiere que se le explique lo que les gusta, y eso no lo encuentran en la escuela, sino en el Internet. De hecho, peor aún, cuando la escuela los obliga a aprender y no le entienden a los maestros explicadores contratados por las escuelas públicas o privadas recurren a los maestros explicadores de Internet: Bully Magnets en el caso de la Historia, Julio profes en el caso de las matemáticas y la muy popular Khan Academy. En mi propia experiencia, de hecho, este esquema explicador es un esquema que gusta al estudiantado. Es decir que la promoción de la educación emancipadora requiere de un proceso evangelizador que Jacotot y después Rancière pusieron en marcha. Este punto es clave. Es el punto emocional del encuentro. Algo que también Walter Ong había percibido cuando advertía de los riesgos de promover ejercicio de lectura silenciosa: “Un maestro que se dirige a un grupo estrechamente unido, descubre que, si le pide tomar los libros de texto y leer un pasaje dado, la unidad del grupo desaparece al entrar cada persona en su mundo particular. (Ong, 1987, p. 73)

La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma. (Ong, 1987, p. 73)

Esta reflexión me parece clave para entender uno de los retos mayores que se ha vivido entre 2020 y 2022, algo que pocas escuelas han logrado mantener, el sentimiento de grupo. Al menos en mi experiencia, los alumnos tuvieron durante la pandemia, ese acceso los procesos solitarios, pero perdieron en muchas ocasiones las relaciones grupales. Algo que muchas escuelas que no habían optado por esquemas híbridos antes de la pandemia no pudieron mantener en la educación a distancia, los procesos de creación y desarrollo de comunidades. Algo que algunas instituciones de

enseñanza a distancia han trabajado y desarrollado desde hace años, sea con espacios artificiales de encuentro, seminarios sociales o con foros o actividades grupales para escolares. Esta importancia de la oralidad primaria o secundaria que permite mantener los vínculos emotivos necesarios al aprendizaje. A lo mejor en este sentido, la pandemia sí permitió hacer evidentes temas, que dábamos por obvios antes de ella. Algo similar pudo haber pasado a nivel académico a lo que paso con el tema de la salud. La salud mental es fundamental, y la escuela también debe tomarla en cuenta, al menos de manera explícita.

La impresión también fue un factor principal en el desarrollo del concepto de una vida personal privada que caracteriza a la sociedad moderna. Produjo libros más pequeños y portátiles que los comunes en una cultura de manuscrito, preparando psicológicamente la escena para la lectura a solas en un rincón tranquilo, y con el tiempo para la lectura del todo silenciosa. (Ong, 1987, p. 129)

¿Qué pasa entonces cuando las propias autoridades de la escuela no ven la virtud de esos espacios? ¿Qué pasa cuando el estudiantado no quiere ir a la biblioteca? En la encuesta que realicé el espacio privilegiado de lectura no se encontraba en la escuela, sino en la casa, en el cuarto. ¿Qué pasa cuando la vida privada se desdibuja cada vez más? La irrupción de las redes sociales digitales ha provocado cada vez más usuarios compartan públicamente experiencias personales. A nivel político, el momento clave fue el escándalo del Watergate como lo analizó muy bien McLuhan. (2010, p. 110) En el caso de México la barrera entre vida privada y pública se ha visto opacado por las múltiples intervenciones telefónicas, los programas espías como Pegasus. Lo más interesante es sin embargo como sin necesidad de software espías, los propios usuarios de Facebook, Twitter, Instagram o Tik Tok optan por difundir sin tapujos aspectos sumamente personales de su vida. Pensando en mi alumnado, un ejemplo claro de ello fue/es/será la ruptura entre Christian Nodal y Belinda, los problemas de Shakira y Piqué, etc. La transformación provocada por las tecnologías eléctricas es muy profunda que cuestiona gran parte de la privacidad propia al mundo escrito, que había promovido un individualismo que rompía con el esquema tribal tradicional de la cultura oral.

Sin embargo, no queda claro qué forma está tomando esta nueva realidad, el lugar de la privacidad o la posible creación de tribus. El concepto sociológico de tribus urbana creado en los 80, y popularizado en los 90 es un claro ejemplo de ello.

While electric media links to each other in depth, practically eliminating space and time from our lives, these same media strip away what we have considered for centuries as our individuality and private identity. When you are involved in a new way and in depth in the lives of a horde of other people, it is undoubtedly natural not to notice the loss of your own identity. Do private identity and individuality have permanent value, beyond social change? This is a subject for theologians to debate. What I have noticed is a definite loss of our sense of individuality, at least compared to how this individuality used to manifest itself in life and liturgy. (McLuhan, 2010, p. 147)

Esta confusión cada vez mayor entre vida pública y vida privada trasciende también a la escuela, espacio privilegiado de construcción, formación social y académica. La escuela es doblemente artificial. Primero porque crea una sociedad artificial, segundo porque la base actual de la misma es la escritura. Ello abre las posibilidades para hacer de este espacio uno que sea emancipador más que explicador. “En contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprender a hablar. El habla crea la vida consciente.” (Ong, 1987: 84) Siguiendo a Ong, el hecho de decir que la escritura y la escuela son artificiales no significa crítica, sino elogio. Al ser artificiales, significa que pueden cambiar y transformarse (para bien o para mal). “Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. [...] Las tecnologías son artificiales, pero – otra paradoja- lo artificial es natural para los seres humanos”. (Ong, 1987: 85)

La propuesta que de hecho propongo y analizo no busca erradicar la escritura para promover la oralidad de segundo grado, sino entender que estamos viviendo un momento clave de transformaciones que obligan al cuerpo docente a moverse de lugar a reinventarse, a ser consciente

del periodo de transición de transformación que se está viviendo. El alumnado no puede desaprender lo que ya es su cotidianidad. Lo que sí se debe cuestionar es que espacio debe ser la escuela inmersa en un mundo donde la escritura está perdiendo su hegemonía y la oralidad de segundo grado cobra cada vez más relevancia no solamente a nivel educativo, sino cultural, social y emocional. La pérdida de hegemonía no es sinónima de desaparición.

Pese a lo que a veces se dice, los aparatos electrónicos no están eliminando los libros impresos, sino que en realidad producen más. Las entrevistas grabadas electrónicamente producen miles de libros y artículos “hablados” los cuales nunca habrían llegado a ser textos impresos si no existiera la grabación. En este caso, el nuevo recurso refuerza el antiguo; pero, desde luego, lo transforma, porque propicia un nuevo estilo conscientemente informal, pues las generaciones de la era de la tipografía creen que el intercambio oral por lo general debería ser informal ([mientras que] la generación oral opina que generalmente debería ser formal). (Ong: 1987, p. 134)

Me pregunto en particular si estamos viviendo en un mundo donde se está reemplazando a la escritura como la más trascendental de las invenciones humanas, como lo planteaba Ong. “No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo sensorial y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento.” (1987, p. 87) Algo similar a lo que plantea McLuhan con las tecnologías eléctricas:

One of the amazing things about electric technology is that it retrieves the most primal the most ancient forms of awareness as contemporary. There is no more “past” under electric culture: every “past” is now. And there is no future: it is already here. You cannot any longer speak geographically or ideologically in one simple time or place. Now, today, we are dealing with universal forms of experience. [...] The satellite environment has completely altered the organs of human perception and revealed the universal pollution. (McLuhan, 2010, p. 80)

No tengo respuesta a esta pregunta, pero me parece que el formularla es en sí una manera de poder transformar la construcción de ambientes de aprendizaje que toma en cuenta la naturaleza y las aspiraciones del estudiantado. Veo en el momento que estamos viviendo un momento tan clave como el que se vivió cuando la escritura y la imprenta entraron de lleno en el proceso educativo occidental. “La escritura, en sentido estricto de la palabra, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno representa un adelanto muy tardío en la

historia del hombre.” (Ong, 1987, p. 86) Se ha tardado casi mil años en volverse hegemónica, en particular por el proceso de la imprenta que permitió la masificación y “democratización” del proceso de lectura y escritura. Puede que este modelo sea cuestionado de manera tan brutal y abrupta por los cambios tan veloces de las revoluciones producidas por las difusiones veloces de la información, por la velocidad eléctrica. Al menos es lo que me dejan pensar las reflexiones de McLuhan y de Zygmunt Bauman. El mundo líquido ha llegado de lleno a las escuelas, y no solamente en el estudiantado sino también en el cuerpo docente. El ambiente de la información electrónica es desenfrenado. A nivel académico, cada año se producen más artículos, se dan más conferencias en las cuales participan miles de académicos quienes se reúnen en pequeños grupos de cuatro y cinco para dialogar muchas veces sin público temas que podrían dialogar más a gusto en un Sanborns o en un Starbucks. La voracidad del mundo académico no propone pausas. ¿Qué aporta tu investigación? ¿En que es innovadora? a lo mejor por eso los estudiantes de doctorado dicen que la tesis no se crea ni se destruye, solo se pospone. Donde ha quedado el *carpe diem* para los estudiosos quienes cada vez son presos de enfermedades mentales como la depresión, la falta de autoestima y ansiedad. (Hay más estudios consagrados al famoso burnout que a la transformación docente en los tiempos líquidos que se están viviendo.³⁷ Más allá de lo que me interesa, que es el nivel preparatorio, ¿qué atención se debe prestar en las universidades a este fenómeno? Tengo la impresión, y puedo estar equivocado ese tema debería interpelar más a los docentes, investigadores y autoridades escolares. Las modificaciones no solamente son intelectuales, sino también están vinculadas a los objetos de la cotidianidad. El objeto libro sigue siendo el soporte privilegiado para leer. “la impresión sugiere, mucho más de los que jamás lo hizo

³⁷ En una búsqueda rápida en Google Scholar el primer tema arroja más de 2.8 millones de artículos frente a 38 mil para el segundo.

la escritura, que las palabras son cosas.” (Ong, 1987, p. 118) ¿Qué pasa cuando el juego está mediado solamente por pantallas? ¿Qué pasa cuando uno tiene que obligar a su hija a jugar canicas o balero porque le llama más una tablet o un teléfono “inteligente”? ¿Qué hacer en el salón cuando este estudiantado no encuentra ningún interés a la clase explicativa? Para mí, una posible solución es justamente repensar el papel social de la educación. ¿Qué proceso puedo favorecer yo para poder emancipar a mi estudiante? ¿Qué papel puede jugar la lectura académica en este proceso?

Nuevamente Walter Ong me aporta pautas para mi reflexión.

La condición de las palabras en un texto es totalmente distinta de su condición en el discurso hablado. Aunque se refieran a sonidos y no tengan sentido a menos que puedan reaccionarse – externamente o en la imaginación- con los sonidos o, más precisamente, los fonemas que codifican, las palabras escritas quedan aisladas del contexto más pleno dentro del cual las palabras habladas cobran vida. (Ong, 2010, p. 102)

Por eso es tan importante la aportación de la escuela. La lectura y la escritura al no ser un proceso natural necesitan de un acompañado, un aprendizaje mediado. La cuestión entonces es que tipo de texto es el que requieren las nuevas generaciones. ¿Se necesitan los mismos tiempos que hace 500 años? Si la propia compañía de Jesús entendió que la Ratio Studiorum no respondía más a los tiempos, ¿Qué tipo de textos académicos debo yo proponer a mis alumnos? ¿Se los debo yo de proponer? ¿Qué difícil querer ser profesor emancipador y al mismo tiempo disfrutar de ser profesor explicador?

[Leer en el siglo XXI: ¿Será la lectura académica una pastilla roja?](#)

Quiero traer una reflexión en torno al acceso a la información. La importancia de las publicaciones de Wikipedia, pero también lo que pueden uno ver y escuchar en YouTube. Quiero cuestionar el rol de la lectura mientras los llamados de las redes sociales como Tik Tok o los juegos como PUGB favorecen experiencias de corto tiempo y múltiple. Finalmente quiero proponer a la lectura como

una herramienta de liberación, en un momento donde nuestro *taps* o clic nos alienan. El uso de cookies y el registro de nuestra interacción provoca la generación de datos sobre nuestras costumbres y nos vuelven previsible, provocando que el análisis de Big Data por parte de las empresas que nos proveen con información nos reduzca cada vez más a perfiles de consumo. Esa alienación provoca que cada vez decidamos menos, lo que vemos, escuchamos y leemos. La lectura académica podría ser una manera de regresar a nuestro libre albedrío. Ahora bien, me parece fundamental no olvidar el valor y limitación que conlleva la innovación tecnológica. Ya lo decía Marshall McLuhan en una carta a Jacques Maritain del 6 de mayo de 1969: “Cada nueva tecnología altera el sesgo sensorial humano, crea nuevas áreas de percepciones y nuevas áreas de ceguera. Ello aplica tanto para nuestras vestimentas, como el alfabeto o la radio” (2010, p. 70), y claramente también con internet y las nuevas redes. Por ello no debemos poner en el análisis nuestras categorías morales, sino entender el proceso de nuevo sesgo que provocó la irrupción de Internet a nivel global, y las consecuencias educativas de esta nueva alteración.

Hay que aclarar un punto fundamental, sin embargo. Lo digital, lo electrónico no anula los problemas, los transforma, resuelve unos y crea nuevos. Quien me parece que más reflexionado sobre este tema de lectura y su conexión con internet es la formadora de maestras y maestros, Anne Marie Chartier, filósofa y doctora en Ciencias de la educación. Lo interesante es que, para entender mejor los cambios, se ha interesado en entender los procesos del pasado. Sus reflexiones mayoritariamente enfocadas en la educación a nivel de la primaria, sin embargo, es sumamente útil para los procesos de la educación media superior.

Como lo mencioné en la introducción opté en este capítulo por usar solamente contenidos disponibles en la red social YouTube. Cuando esté disponible usaré la traducción directa de los editores quienes subieron las entrevistas o conferencias de la Dra. Anne Marie Chartier. En

particular se ha interesado en un proceso reciente, de hace algunos 50 años y que justamente es el tema que me interesa, la llegada de las referencias científicas en los procesos de enseñanza de la lectura en la educación básica y media superior. Frente a los lamentos tanto en la educación primaria y media superior de que los alumnos no saben leer, Anne Marie Chartier aporta un primer matiz: “No es que no les gusta leer, sino que a algunos no les gusta leer porque leen mal y después están aquellos que no leen mal, pero a quienes la lectura ni les interesa, son buenos alumnos que van a seguir estudios de matemáticas, de física y saben que no necesitan leer novelas para triunfar en esas carreras.” (Anne Marie Chartier, 2015: 5:40-5:58) Con su experiencia, Anne Marie Chartier pudo comprobar a lo largo de sus viajes lo que Ong llamó oralidad de segundo grado y la presencia y fuerza todavía en múltiples espacios de la oralidad. Para ella lo que hay es una multiplicidad de prácticas lectoras que coexisten en varias épocas: no es que existan primero unas lecturas religiosas y después ficcionales, y después científicas, sino que todas coexisten y los sistemas educativos son los que han optado por escoger y seleccionar ciertas prácticas sobre otras, al pensar que una es más importante que las otras. Para ella: “Hoy en día, estamos siempre frente a una perspectiva que es la percepción de textos, es la comprensión, es hacerse una representación del pensamiento de otro que merece ser leído, que va a enseñarme cosas, que me va a hacer soñar cosas con la lectura de novelas” (Anne Marie Chartier, 2015: 11:50-12:07) Aquí justamente es el quiebre en el cual se encuentra la escuela porque hoy en día, las manera de aprender, de soñar se siguen transformando al multiplicarse las pantallas que permiten cada vez más la interacción unilateral con el dispositivo. Así como el acceso al libro tuvo un impacto en las lecturas grupales, el acceso a teléfonos y tableta con pantallas está provocando un acceso a contenidos multimedia que han transformado las experiencias cinematográficas, más allá del tamaño de las pantallas y potencia auditiva que ofrece el cine tradicional. Nuevas salas han optado por incluir experiencias más inmersivas como las sala

4DX. ¿Qué impacto entonces para la escuela y la enseñanza de la lectura? Para Anne Marie Chartier esas tecnologías están aportando una nueva manera de lectura, no solamente un desplazamiento de la lectura como se podía dar con la televisión o el radio.

Entonces la cosa más visible con la llegada de las nuevas tecnologías es que uno está frente a un sistema de interacción permanente de la lectura y la escritura. En la tradición de la lectura y en la recepción, el momento en que leo depende del momento en que escribo, o sea, lo que quiero decir es que el momento de lectura es un momento separado de la persona que ha escrito. Aunque no sepa quién es el autor, del texto delante de mí es un texto largo y debo recorrer a mi ritmo la totalidad del texto para hacerme una representación. Y llegado el caso, si yo soy un crítico literario voy a escribir algo sobre la novela en los diarios. Si soy un alumno voy a redactar [una tarea] que digo lo que pienso del texto. Yo sufro mucho... Y... No hay interacción entre el acto de lectura y el acto de escritura. Incluso no hay una disociación clara entre los dos. Y, evidentemente, se lee infinitamente más de lo que uno escribe. Escribir es un acto costoso, limitado, mientras que la lectura es un acto que puede hacerse muy rápido. Yo puedo leer en un día un texto que al equipo de investigadores le llevó dos o tres años escribir. Con las nuevas tecnologías aparece esa mezcla permanente de interacción entre la escritura y la lectura, y sobre mensajes muy breves e instantáneos. Es decir que yo no estoy separada de la persona para quien escribo. Yo espero su respuesta inmediatamente o casi y, si la respuesta tarda, yo solicito tenerla, y nos enfrentamos a otro modo de comunicación. Es decir que en la escuela estamos siempre frente a la lectura de recepción, pero, en la práctica social, entre pares y en la calle lo que la gente práctica es una lectura de, es esta interacción, es una lectura de comunicación. Entonces, ahí puede haber lecturas extensas porque yo puedo reenviar textos que copié en cualquier parte, que tomé del Internet, puedo difundir textos a una velocidad absolutamente increíble, como nunca se hizo. Sin embargo, la manera de leer estos textos se ve influenciada por la manera de interactuar dentro de la lectura y escritura. A menudo lo que pasa es que lo que yo voy a hacer es leer de una manera muy rápida para obtener algunas informaciones. No estamos ante la valorización de más lecturas lentas que se encuentran en los libros antiguos (en la tradición precedente). Estamos más bien ante la multiplicación de referencias, de las cuales debemos tomar información para efectuar redes de significación y forzosamente no podemos “ganar sobre todos los pizarrones”³⁸ Porque lo que no cambió es la duración de la jornada, ella no puede sobrepasar veinticuatro horas. [Todavía] es necesario dormir, es necesario alimentarse. Entonces, yo no puedo leer cosas más extensas si estoy conectada con el twitter. Puedo escribir correos electrónicos durante dos horas cada día... sin embargo no puedo leer novelas extensas durante dos horas por días. Ahí se presenta un grave problema de competencia de la manera de leer en el antiguo sistema y el nuevo sistema. (Anne Marie Chartier, 2015: 12:24-16:14)

Esta muy larga cita es fundamental para mi reflexión, pues manifiesta la tensión que estoy experimentado con respecto al viejo sistema que la escuela, mis colegas y yo mismo queremos perpetuar. Un sistema que no responde a la tradición lectora dominante, que privilegia tiempos que

³⁸ La expresión francesa “gagner sur tous les tableaux” que significa que es una victoria total sin puntos negativos. Se podría traducir como no se puede ganar en todos los aspectos o no es posible hacer conciliar todo.

no responden a la velocidad de las comunicaciones que se fueron vislumbrando desde el siglo XIX y que se aceleraron con la democratización del internet. Y al mismo tiempo también la consciencia de que esta competencia entre ambos sistemas de lectura tiene una razón de ser. Que la lectura en papel, silenciosa o grupal también permite hacer una pausa en este mundo líquido. La lectura del viejo sistema podría mantener la capacidad de asombro que la permanente exposición a mensajes electrónicos parece silenciar. La apuesta es cada vez mayor, las producciones buscan cada vez más privilegiar programas de recreación de realidad, que producciones basadas en libros. A nivel de los servicios de streaming, una de las cadenas más importante está indicando que podría desaparecer (HBO MAX) y empezar a privilegiar proyecto de Espectáculos Realistas (Reality Show) en lugar de promover proyecto basados en guion, y ello a pesar del éxito de Juego de Tronos y seguramente del de su precuela la Casa del Dragón. (Spangler, 2022) Hay una transformación no solamente en los patrones de lectura sino también los patrones de consumo. ¿Qué rol debe jugar la escuela? ¿Qué rol debo jugar como profesor? ¿Debo volverme un paladín de la vieja tradición? ¿Debo abrazar las transformaciones tecnológicas? ¿Volverme un tik tokero educativo? ¿Qué pastilla escoger? ¿La roja? ¿La azul? La matriz ya está aquí. Y como lo decía McLuhan, no es ni bueno, ni malo, es lo que es. (McLuhan, 2010: 37) Los problemas educativos siguen, y así los retos para los docentes. Esta idea también es compartida por el Dr. Mauricio Pérez Abril quien se ha especializado en los últimos veinte años en las prácticas de enseñanza del lenguaje en los diferentes niveles de la educación, en Colombia. Durante su estancia en la Universidad Pedagógica Nacional en enero de 2016 indicaba: “El déficit de lectura y escritura con el que llegan los alumnos a las universidades es prácticamente el mismo en toda América Latina. [...] De nada sirve echarle la culpa al bachillerato, a la secundaria, a la primaria o a las familias; los académicos debemos ser conscientes de esta situación y tratar de solucionarla.” (Pérez Abril, Diciembre-2015-Enero de 2016, p. 14;

Pérez Abril, 4 de marzo de 2016, 14:58- 16:49). El rol de todos los actores es fundamental. Pues el propio Pérez Abril, lo dejó muy en claro: “no sólo los jóvenes son responsables [también lo son] las instituciones académicas y los profesores [que] deben analizar la manera cómo se construye el conocimiento en la universidad, porque la forma de leer y escribir es el efecto de la manera en que el conocimiento se transmite, construye, aplica y reconstruye en las escuelas de educación superior” (Pérez Abril, Diciembre-2015-Enero de 2016, p. 14). ¿Qué me toca entonces a mí como docente hacer para poder atender este problema que no es exclusivo de la educación superior?

Nuevamente quien me ofrece pistas es la Dra. Anne Marie Chartier. Su claridad y conciencia de los retos educativos me asombra: “En mi opinión [...] no podemos pensar que las nuevas tecnologías van a ayudar a resolver los problemas que no resolvieron las antiguas tecnologías.” (Anne Marie Chartier, 2015: 16:20-16:30) No existe a nivel educativo ninguna panacea. Uno puede diseñar una clase y por cada grupo en la cual lo imparte la vivencia y los productos serán diferentes.

Más aún la Dra. Chartier explica que:

[Las nuevas tecnologías] van a plantear nuevos problemas y estos problemas generarán nuevas soluciones ya que la modificación de los instrumentos genera también una modificación de un modo de comunicación y de contenido, pero vamos a encontrar los mismos problemas de clasificación, los mismos problemas de fracaso escolar, los mismos problemas de comprensión. (Anne Marie Chartier, 2015: 16:28-16:48.)

Si bien las tecnologías electrónicas aceleran la difusión del conocimiento, aumenta el flujo de circulación de la información, multiplican las producciones, aceleran las comunicaciones, pero como lo nota muy bien la Dra. Chartier, nosotros seguimos siendo limitados por el mismo aparato biológico “El tiempo de comprensión no se ha acelerado” (Anne Marie Chartier, 2015: 17:06-17:09.) Cada persona sigue necesitando tiempo para comprender, para capitalizar. De hecho, para la experta en temas de adquisición de la lectura, la última gran transformación en cuanto a la enseñanza de la lectura se ha dado a principios del siglo XX cuando se juntaron los procesos de

lectura, escritura y la introducción imágenes, estampas para apoyar al aprendiz. Para ella este proceso marcó un cambio nuevo. Considera que podría estar sucediendo algo similar hoy en día con las posibilidades nuevas que ofrecen los nuevos smartphones, ordenadores portátiles, tabletas que permiten incluir audio al tradicional modelo lectura/escritura/imagen. Para Anne Marie Chartier su objeto de estudio han sido los libros de texto, y hoy en día, sobre todo con la pandemia, los e-books abren nuevas posibilidades y también nuevas resistencias. Las editoriales han hecho un esfuerzo enorme para que cada vez más las lecturas digitales sean interactivas. Sin embargo, como lo hace notar muy bien la Dra. Anne Marie Chartier, todavía no son claros los métodos de lectura y escritura transformados, son solamente todavía incipientes o no existen.

Pienso que hoy en día, la llegada de instrumentos que vinculan pantalla, voz, imagen y la interacción con el teclado modifican el proceso de lectura y escritura y probablemente en los años venideros, los profesores en los salones están inventando nuevos métodos de aprendizaje y eso no lo podemos ver en los laboratorios de psicología, ni en los laboratorios de lingüística ni en las casas productoras de software, solo lo podemos en los salones de clases. (Anne Marie Chartier, 2015: 18:49-19:40)

Por ello es tan importante poder ver lo que sucede en las aulas del siglo XXI prepandémico y pospandémico y no quedarse a nivel teórico. Creo que por eso me hacía tanto sentido inspirarme en los programas de lenguas extranjeras que desde hace varios años han incorporado a su quehacer múltiples formatos de pantallas, sonido/imagen/lectura y escritura. A pesar de que no vi resultados concretos en el estudio, sigo convencido de que todavía hay un camino por recorrer y que estamos en un periodo de quiebre, de transformación, un mundo desconocido en el cual nuestras actitudes y emociones son fundamentales para no tener experiencias de aprendizaje frustrantes y poder conservar el sentido de transformación y emancipación que caracteriza al locus educativo. Me vino a la mente la voz off de la serie Star Trek para resumir la importancia del momento que estamos viviendo: “Espacio, frontera del infinito hacia donde viaja nuestra nave espacial. Su misión de cinco años: explorar extraños mundos nuevos, descubrir nuevas vidas, otras civilizaciones y,

desafiando el peligro, avanzar hacia lo desconocido.” Sin embargo, el cambio mayor es para el cuerpo docente. El estudiantado ya ha vivido, muchas veces promovido de manera inconsciente por su familia, la atracción del sistema pantalla/sonido/imagen/teclado, ya ha interiorizado el cambio de interacción, para bien o para mal. El docente, quien vivió y estudió con los libros impresos y fotocopias, que tiene sus experiencias propias, es quien está interpelado por los cambios. Ojo, eso no significa que no domine mejor la tecnología nueva para las labores académicas que sus estudiantes, sino que tiene mayor resistencia cultural que ellos. En este aspecto, la Dra. Anne Marie Chartier explica que la transición es más fácil para docentes quienes tienen descendencia.

Yo fui educada en la época de la imprenta y las fotocopias, por lo tanto, me cuesta mucho leer en la pantalla, sobre todo textos largos. Pero sé que mis hijos son de otra generación, para ellos es muy simple. Lo que quiero decir es que los maestros llegan a la clase con su propia cultura personal, de su juventud y de sus estudios, y primero van a ser educados por sus hijos en la casa [...] y es muy difícil cuando uno se familiarizó con una tecnología que es poca costosa y que economiza bastante la energía mental [regrese a la tecnología anterior]. (Anne Marie Chartier, 2015: 18:49-19:40)

Sobre este último punto, sin embargo, la vivencia de la pandemia nos ha mostrado que hay que hacer matices en torno a la adopción de nuevas tecnologías. El uso de Zoom, Google Meet, Teams, Jeans o cualquier otra herramienta de videoconferencia, el uso de Blackboard, Moodle, Brightspace, Google Classroom, ha sido utilizado como herramienta de emergencia y me parece por lo que he dialogado con mis colegas, que algunos (para no decir muchos) desean olvidarlas en cuanto se pueda. A lo mejor por el aspecto emotivo que los vincula con la pandemia misma. Lo que es incuestionable es lo siguiente: “En menos de veinte años las nuevas tecnologías han cambiado completamente nuestra relación con la lectura. Estos cambios los sentimos y los seguimos sin poder escaparnos de ellos. Son mutaciones que se nos imponen de manera mucho más fáciles que cambios políticos y sociales ya que se nos presentan a través de objetos deseables, útiles, atractivos y nunca impuestos por una autoridad superior.” (Chartier, 2014: 00:49-01:30)

Más allá de que seamos partisanos de los tecnófilos o de los tecno escépticos, hay algunos puntos que todos debemos cuestionarnos. Me parece que quien ha tenido mayor claridad y ha abierto un camino a la reflexión es nuevamente la Dra. Anne Marie Chartier. Los contextos de cambios se deben tomar en cuenta. “El mundo cambia y como resultado también hay cambios en la educación.” (Chartier, 2015: 09:35-09:40) A esos cambios, se agregan transformaciones promovidas desde las metas estructuras, sean esas a nivel nacional, como en el caso de la Secretaría de Educación Pública, o a nivel local, como en mi caso la dirección de Prepa Ibero. A nivel salón yo tengo mucha libertad, pero cuando se trata de querer promover el programa a todos los grupos de una materia debo dialogar, consensar con el jefe de materia (en el caso de la Prepa Ibero) el coordinador académico y el equipo directivo. Otro nivel de transformación tiene que ver con un tema más académico. Existe una transformación de la educación y de la enseñanza de la lectura académica vinculada también a avances, desarrollo de nuevas disciplinas científicas, como lo es la psicología del niño, por ejemplo. Esos contextos de cambios tienen una lógica nacional, estatal, y local. La llegada del internet, para la Dra. Chartier, representa un interés muy peculiar. No responde inicialmente a una propuesta política.

El ingreso a la era digital no es una cuestión de decisión política, ni de un nuevo conocimiento científico, ni tampoco de una transformación social súbita, sino que es una nueva tecnología que se ha desarrollado internacionalmente y yo diría sin obligación. Es una oferta de mercado. Y de pronto nos damos cuenta que la aparición de estas novedades tecnológicas tenía efectos muy fuertes – a tal punto que todavía no sabemos el futuro- cambios muy importantes en el modo de funcionamiento de las escuelas en el día a día y particularmente en lo que tiene que ver con la cultura de lo escrito. (Chartier, 2015: 13:00-13:45)

Para Anne Marie Chartier, de hecho, la transformación provocada por internet es tal que “Todos se tienen que preguntar ¿Qué pasa con los instrumentos de trabajo para enseñar a leer y a escribir a las nuevas generaciones?” (Chartier, 2015: 14:41-13:45) No sé si todos, pero al menos en mi

caso, la pregunta era fundamental para poder entender mejor los procesos de lectura de mis estudiantes, y cuestionarme de manera genuina, si la lectura académica tiene un sentido para ellos. Por ello planteé en el arranque de este capítulo que me había puesto el reto de no usar lectura alguna para construir mi último subcapítulo. Debo reconocer que lo estoy logrando y que la información disponible en You Tube está siendo más que fundamental. Hasta me lamento de no haber tenido antes de empezar mi reflexión un mayor dominio del pensamiento de la Dra. Chartier, con quien me he identificado en múltiples aspectos. Me parece que al menos en México, hubo una clara voluntad desde Vicente Fox, durante el sexenio de Felipe Calderón y durante el de Enrique Peña Nieto para promover el uso de internet en las aulas, desde el famoso fracaso del proyecto de enciclopedia, pasando por el proyecto de una tableta para cada niño. Proyectos que fracasaron en parte porque pusieron a la tecnología como un fin, y no como un medio. Lo que sí es indudable, y en eso me parece extraordinaria la claridad de la Dra. Anne Marie Chartier, es que:

Como sucedió con [otros instrumentos tecnológicos] lo digital va a ser parte de la cultura escolar actual y futura. [Sin embargo] una herramienta no es un objetivo de enseñanza. Por un lado, hay que entender cómo esta herramienta nos permitirá atender los objetivos de trabajo, de educación, de comunicación y de aprendizaje, que la escuela siempre ha tenido. Por otra parte, hay que entender si lo digital es solo un medio o si su entrada en la escuela nos va a obligar a cambiar los objetivos de aprendizaje y si es así, ¿Cómo? (Chartier, 2015: 16:50-17:50).

Espero no sonar pretencioso, pero me parece que justamente la propuesta de programa que realizamos Hugo Garibay, los docentes del Taller de Lectura y Redacción junto con el estudiantado de la generación 2018-2021 fue justamente contestar esta pregunta de Anne Marie Chartier. La Dra. Chartier plantea de manera muy clara al menos la inquietud que teníamos y que en su momento tanto me costó expresar. A diferencia de los cambios de la imprenta, el telégrafo, el cinema, la televisión sobre los que reflexionamos en el subcapítulo anterior, el mundo digital provocó una serie de cambios que rebasan nuestra capacidad de aprehensión. “Aunque en el pasado hubo otras

innovaciones, los cambios que, por primera vez introduce la era digital en la lectura se producen todos al mismo tiempo.” (Chartier, 2015: 18:07-18:23)

A nivel más práctico, el cambio del soporte de escritura, de papel/hoja a pantalla infinita, trae también cambios que permiten la hipertextualidad y al mismo tiempo “provoca[n] cambios en la concepción mismas de lo que es un texto: ¿Dónde comienza y donde termina el texto?” (Chartier, 2015: 20:20-20:40). Pero uno de los cambios más radicales, y que en mi caso ha sido un detonador de la reflexión de esta tesis doctoral, es la manera en la cual nos acercamos a las modalidades habituales de la lectura:

A la lectura lineal de textos largos que exigían un trabajo de memoria y de reconstrucción le sucedió una lectura fragmentaria, rápida, lectura de búsqueda de información, mucho más que una lectura de recapitulación y de reflexión. En todos esos cambios vemos que las prácticas sociales están más adelantadas que las practicas escolares ya que en las escuelas se usan de forma masiva textos impresiones y tareas en cuaderno, pero también vemos dentro del espacio social la repartición de las prácticas es muy desigual. No todos los individuos de una sociedad, solo algunos, dominan las herramientas informáticas. (Chartier, 2015: 23:01-24:01)

En el caso de México, esta brecha ha sido todavía más fuerte para la población rural. La cuestión de la infraestructura y la conectividad es clave para entender este tema. Por ello quiero presentar brevemente los resultados y principales hallazgos en torno al acceso a Internet en México y el uso del Internet en México, en 2019, justo antes de la pandemia y en 2020, durante la pandemia de Covid. Me basaré en los datos del décimo sexto y décimo séptimo informe de la Asociación Mexicana de Internet, A.C. (Antes AMIPCI hoy AIMX). En 2019, antes de la pandemia, 87.4 millones de personas en México tenían acceso a Internet representando así un 74% de penetración en los mayores de seis años (Asociación De Internet MX, Enero 2021: 4). A nivel de género, un 51% de quienes tiene acceso a internet son mujeres y un 49% son varones. El grupo de edad con mayor acceso es el de 25 a 34 años, y el grupo con menor acceso es la población que tiene 55 años o más. La zona con mayor conectividad es la Centro sur, mientras que las zonas con menos

conectividad son las zonas suroeste y sureste (Asociación De Internet MX, Enero 2021: 5), zonas con mayor marginalidad a nivel nacional, y con mayor población indígena en 2020. Un dato fundamental, fue que un 45% de los usuarios de internet tuvieron que aumentar su adopción tecnológica debido a la pandemia. En cuestión de las barreras de acceso a internet, fueron las poblaciones de 6 a 17 años y de más de 55 años quienes percibieron el número mayor de barreras: lentitud de conexión, costo elevado para los jóvenes, problemas de uso para las personas de 55 años o más, y problema con los dispositivos no preparados para estar conectados. Al mismo tiempo la población de 6 a 17 fue también la población con el mayor porcentaje de usuarios quienes no tuvieron problemas. (Con un 42%) En la población de 55 años y más solamente un 30% de los usuarios no tuvieron problema alguno. Ello es interesante porque las poblaciones extremas son las que experimentaron más dificultades de infraestructura. (sea por velocidad de conexión, por costo o por la parte de hardware, dispositivos). En particular 91% de las conexiones se realizan vía teléfonos inteligentes, independientemente que los usuarios usen datos o redes wifi. Las actividades que más se hacían en internet siguen siendo las mismas, Búsqueda de información, Enviar/recibir mensajes instantáneos (Chats) / Llamadas, Enviar/recibir mails y acceder a Redes Sociales. “Durante el 2020 y como consecuencia del confinamiento, los usuarios de internet tuvieron el mayor crecimiento observado en los últimos cinco años” (Asociación De Internet MX, 2021: 4). Un factor clave, es que la demanda de servicios de internet vinculado con la pandemia (compras por app, acceso a la educación en línea) ha provocado una mayor competencia entre empresas proveedoras del servicio y compañías que vendía aparatos para conectarse. Dicha competencia se vio reflejada en una baja de los costos, “Disminución de tarifas y dispositivos móviles, ha democratizado el acceso a internet” (Asociación De Internet MX, 2021: 5). Eso permitió que los dos sectores con mayores problemas para acceder y/o usar internet, los segmentos de edad de

menos de 11 años y 55 o más, tenga un patrón de uso de internet similar al observado en la población nacional. La brecha digital ha disminuido en cuanto a segmentos de edad durante la pandemia, sin embargo, el segmento de población de 55 o más, sigue siendo el que cuenta con el mayor número de no usuarios. La mitad de los no usuarios pertenece a este rango de edad (Asociación De Internet MX, 2021: 6). La adopción de internet sigue siendo también neutral a nivel de género y la tendencia de 2019 y 2020 se mantuvieron con un 49.25% de varones y un 50.8% de mujeres quienes tienen la posibilidad de estar conectado a internet, de hecho, la “Brecha digital de género [se encuentra] cerca de ser eliminada ante mayor crecimiento en penetración de internet de mujeres en los últimos años” (Asociación De Internet MX, 2021: 6). El gran factor de discriminación es el nivel socioeconómico, que es principal factor para explicar la falta de conectividad. Un tema que no trata el análisis es la diferencia entre campo y ciudad, y la diferencia entre ciudad y estados. Por ejemplo, la Ciudad de México ha logrado casi ser una ciudad totalmente conectada. En mi experiencia y la de colegas visitantes a la Ciudad de México, pareciera que el eslogan: “El Gobierno de la Ciudad de México ha logrado que la CDMX sea la ciudad más conectada del mundo con una red de internet pública y gratuita” (Gobierno de la Ciudad de México, noviembre de 2021) es muy cercano a la realidad. La Ciudad de México ha sido acreedora de un record guinness que la reconoce como la ciudad más conectada del mundo al contar con más de veinte mil quinientos puntos Wi-Fi abierto y sin costo por el usuario final en 2021. (Gobierno de la Ciudad de México, 10 de noviembre de 2021). Cifra que aumentó en 2022 con la construcción de infraestructura digital en escuelas, estaciones de transporte y colonias populares. Este logro, sin embargo, no ha sido replicado a nivel nacional. Es importante indicar también que, durante los dos años de resguardo en casa, esta infraestructura ha sido subutilizada. El mayor uso de internet ha sido vía redes fijas, principalmente en el hogar, (90% de los usuarios) o con datos propios sin

importar el lugar. (68% de los usuarios) Solamente un 3.7% de los usuarios reporta haber usado el Wi-Fi de las escuelas y solamente y 7.2% él de los parques y plazas públicas (Asociación De Internet MX, 2021: 9). Nuevamente las zonas suroeste y sureste siguen siendo las zonas con mayor marginación. El uso de internet aumentó, vinculado con la migración de las actividades laborales, educativas, recreativas y consumistas al ambiente digital. En la mayoría de los casos (88%) los gastos mensuales en Internet se mantuvieron, hablando una vez más de la dura competencia entre compañías proveedoras de servicios que obligó a todos los actores económicos a mantener sus precios. El dispositivo más usado ha sido el teléfono. A pesar de que la “Computadora [sea] el dispositivo más completo para explotar capacidades de internet [los] altos costos inhiben su completa adopción en México” (Asociación De Internet MX, 2021: 10). Los hábitos de consumo, también se transformaron y aumentaron las compras en plataformas como amazon, linio, etc, pero también el consumo grupal de contenidos digitales. Las televisiones con acceso a internet se volvieron el tercer tipo de aparato con mayor conexión a contenidos digitales en línea. Los servicios de transportes digitales por su parte disminuyeron y optaron para una reconversión a actividades de mensajería, vía aplicación digital. Si bien “durante el año en confinamiento, las actividades relacionadas con la tele-educación y tele-trabajo han incrementado conocimiento por parte de los usuarios” (Asociación De Internet MX, 2021: 10) la actividad más importante para los usuarios tiene que ver con la parte del acceso a las redes sociales, entre las que destacan Facebook y Whatsapp como las redes más usadas en México. Con más de 115 millones de teléfonos inteligentes en el mercado, los “creadores de contenidos, han comenzado a ajustar formatos enfocados en mayor medida a la visualización de contenido en formato móvil para maximizar la experiencia del usuario” (Asociación De Internet MX, 2021: 17). A nivel de videollamadas el gran ganador fue sin dudar la empresa Zoom, a pesar de que WhatsApp haya sido la aplicación más usada para

videollamada (Asociación De Internet MX, 2021: 10). Esta presencia cada vez mayor de conectividad sin embargo debe ser tomada de manera crítica. El hecho de tener acceso a internet no implica que el usuario sepa cómo usarlo. Peor aún, el hecho de que los integrantes del estudiantado sepan navegar en redes, sepan ver y escuchar videos en You Tube, en Tik Tok no significa que sean capaces de analizar las fuentes, criticar el discurso o generar un acto consciente y activo de valoración, evaluación o pueden emitir algún juicio frente a lo visto, escuchado. Como decía la Dra. Chartier, “hoy en día los niños entran naturalmente en un mundo informatizado que los rodea, pero eso no significa que lo dominan”. (Chartier, 2015: 23:01-25:51)

Un aspecto fundamental a favor del viejo sistema de lectura es el libre albedrío. Más allá del conocimiento, la lectura en el modelo anterior favorece la toma de decisión y la acción concreta. Uno no es solamente espectador, sino actor, por eso cuesta tanto leer, menos que escribir, obviamente, pero requiere un proceso de atención que va mal con la multiplicidad de estímulos que recibimos. En México, futbolistas, actores, locutores nos invitan a leer. Ello gracias al generoso patrocinio del Consejo de la Comunicación, Voz de las empresas que apoya el proyecto desde 2014 y ha traído figuras que van desde Luis Felipe Tovar a Daniel Radcliffe, de Georges R.R Martin al conductor Mauricio Mancera). No quiero entrar aquí en el debate en torno a la educación neoliberal y la educación promovida desde los bancos y organismos internacionales como la OCDE, pero estoy seguro de que en este aspecto comparten con muchos docentes. Más bien lo que me interesa es retomar parte de la reflexión de Marcus S. Kleiner, uno de los grandes especialistas del Big Data y su uso comercial en plataformas de Streaming.

Marcus S. Kleiner se ha especializado en el impacto del Big Data en nuestro consumo de contenido en línea, sea a través de los servicios de streaming como Netflix, Disney, etc. o nuestros hábitos de compra. Los algoritmos que usan esas plataformas van compilando nuestros datos, clics, hábitos

digitales para crear un perfil de consumidor. Más allá del puro interés comercial, Kleiner ve en ese proceso en el cual cada vez escogemos menos una posible amenaza a nuestra que hacer político, y empujando un poco el argumento un posible riesgo a nuestro libre albedrío. En este caso no voy a basar en You Tube, que es muy útil, pues la mayoría del contenido de Kleiner está en alemán, idioma que no domino. You Tube a diferencia de un soporte digital o un libro PDF, como la mayoría de los exploradores ofrece sin embargo una herramienta de traducción instantánea sumamente interesante para entender las grandes líneas argumentativas de cualquier contenido audiovisual almacenado en la plataforma. En esta ocasión, sin embargo, prefiero basarme en un video de la Deutsche Welle (DW), la cadena alemana para quienes están viviendo fuera de Alemania. (Un equivalente a TV5 monde para el mundo germánico) En este video titulado “Cómo el Big Data determina lo que vemos en Netflix” Marcus Kleiner explica que “Netflix sabe qué vemos, en qué dispositivo lo hacemos, cuándo volvemos atrás y qué elegimos a continuación. Los algoritmos predicen el éxito de las futuras películas y series.” (Deutsche Welle, 2022) Marcus S. Kleiner encuentra que los servicios de Streaming tienen un modus operandi muy agresivo. Algo que va más allá de lo que la Dra. Anne Marie Chartier indicaba cuando nos decía que el internet no estaba impuesto, o al menos de manera más sutil que los cambios políticos tradicionales. Para Kleiner: “Ese es el peligro. Qué digan ¡Vale mucha gente que ve Netflix está interesada en ciertos actores, ciertos temas y directores y que solo promocionen esto! De este modo lo que no tiene tantos [seguidores] va desapareciendo. [...] Los servicios de Streaming han sido olvidados en la crítica a la transformación digital. Nadie pensó que sea el entretenimiento, algo tan inofensivo y lúdico que nos atará a la realidad” (Deutsche Welle, 2022: 00:30-01:00 y 01:25-01:40). Quiero ir más allá de lo que plantea el Dr. Kleiner. Me parece que los datos de uso de la plataforma Netflix son preocupantes. “El 80% de los contenidos reproducidos se eligen a través de las

recomendaciones y solamente el 20% a través de la función de búsqueda” (Deutsche Welle, 2022: 01:07-01:15). Para mí, lo que está en juego es nuestro libre albedrío, nuestra capacidad de decidir y no consumir de manera pasiva contenidos prefabricados. Creo que aquí entra el papel tan clave de la escuela. La escuela puede ser el espacio para poder descubrir autores, experiencias que el mundo consumista no nos ofrecería. Es importante tomar en cuenta los gustos y hábitos del estudiantado, pero también es importante generar ambientes de aprendizajes que permitan un acceso a culturas a las cuales nunca podrían tener acceso si no fuera por la interacción alumno docente. Justamente es por esta interacción que yo he descubierto autores y concepciones que sin la escuela no hubiera conocido. You Tube, Netflix, Tik Tok, los propios exploradores web van almacenando galletas (las famosas cookies) que les permiten nutrirnos de contenidos que nos agradan. La escuela, sin embargo, todavía, no nos mide tanto y en múltiples ocasiones no ofrece contenidos alternos que sin importar si nos agradan o no, nos abren nuevas posibilidades de reflexión, de acción y de emancipación. Por eso mi guiño a la pastilla azul y roja de la película Matrix.

MORFEO: Me imagino que te has de sentir como Alicia cayéndote en el agujero del conejo.

NEO: Se podría decir que sí.

MORFEO: Puedo verlo en tus ojos. Tienes la mirada de un hombre que acepta lo que ve porque espera despertarse. Irónicamente, no dista mucho de la realidad ¿Crees en el destino, Neo?

NEO: No.

MORFEO: ¿Por qué no?

NEO: No me gusta la idea de no ser yo el que controle mi vida.

MORFEO: Sé exactamente a lo que te refieres. Te explicaré por qué estás aquí. Estás aquí porque sabes algo. Aunque lo que sabes no lo puedes explicar. Pero lo percibes. Ha sido así durante toda tu vida. Algo no funciona en el mundo. No sabes lo que es, pero ahí está como una astilla clavada en

tu mente y te está enloqueciendo. Esa sensación te ha traído hasta mí ¿Sabes de lo que estoy hablando?

NEO: ¿La Matrix?

MORFEO: ¿Te gustaría saber lo que es? La Matrix nos rodea. Está por todas partes incluso ahora, en esta misma habitación. Puedes verla si miras por la ventana o al encender la televisión. Puedes sentirla, cuando vas a trabajar, cuando vas a la iglesia, cuando pagas tus impuestos. Es el mundo que ha sido puesto ante tus ojos para ocultarte la verdad.

NEO: ¿Qué verdad?

MORFEO: Que eres un esclavo, Neo. Igual que los demás, naciste en cautiverio naciste en una prisión que no puedes ni oler, ni saborear, ni tocar. Una prisión para tu mente. (...) Por desgracia no se puede explicar lo que es Matrix. Has de verla con tus propios ojos. Esta es tu última oportunidad. Después, ya no podrás echarte atrás. Si tomas la pastilla azul fin de la historia. Despertarás en tu cama y crearás lo que quieras creerte. Si tomas la roja, te quedas en el País de las Maravillas y yo te enseñaré hasta dónde llega la madriguera de conejos. Recuerda lo único que te ofrezco es la verdad. Nada más. Sígueme. (Wachoswi sisters, 1999: 26:21-29:33)

La píldora azul representa seguir con el mundo de sueños generado por las máquinas, seguir consumiendo contenidos hechos a la medida para nosotros, promover un ser pasivo, similar a los maniquís sobre resortes que tanto criticaba Descartes. Por lo contrario, la píldora roja representa el despertar del sueño, la acción, el camino lento y más doloroso, pero el acceso a la verdad. Para mí, la pastilla roja es escoger el camino de la revalorización de la lectura. Un camino lento, que puede ser doloroso, pero que nos lleva a un mejor entendimiento del mundo que nos rodea, que nos acerca a una verdad crítica. Y como bien lo dice el *slogan* de la Prepa Ibero, de los colegios y universidades jesuitas, “la verdad nos hará libres”. La emancipación intelectual podría partir de seguir cultivando la cultura de la escritura y el sentido crítico.

CONCLUSIONES

Quisiera aquí retomar en particular de manera muy puntual las preguntas iniciales que guiaron este estudio. Retomaré primero las preguntas secundarias y después la pregunta eje.

¿Está siendo exitoso (es decir, permite al estudiantado una adquisición mayor de sus competencias lingüísticas) el plan de enseñanza de las competencias lectoras y escritoras por nivel en las asignaturas del Taller de Lectura y Redacción que adopta una modalidad similar al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua?

El modelo de niveles de TLR no ha sido exitoso. No existe una correlación clara entre la creación de grupos homogéneos de aprendizaje y los resultados en las pruebas diagnósticas internas ni en las pruebas estandarizadas. Para los docentes el ajustar las lógicas del Marco Curricular Común a las materias del Taller de Lectura y redacción ha marcado un reto triple. Primero, ajustar los contenidos de las materias a una lógica externa. Segundo, luchar durante el primer semestre contra los prejuicios en torno a la organización por nivel. Finalmente, es posible que la mayor ventaja proceda no de la organización por nivel, sino de la reducción del radio de atención en cada grupo. Muy a mi pesar, los datos estadísticos analizados no me permiten afirmar que la iniciativa represente un camino claro a la mejora en los resultados de los estudiantes. Los grupos que se vieron más beneficiados por la creación de grupos homogéneos fueron los equipos del nivel más bajo y del más alto. Si bien el factor de correlación no es significativo y el factor nivel o el factor profesor no parecen ser significativos, pudimos ver que alumnos que en su diagnóstico inicial no entendían lo que leían lograron al momento de egresar competencias similares a alumnas y alumnos que ingresaron con altos niveles de competencias. Algunas alumnas y alumnos sí se vieron beneficiados por el programa, pero representan una minoría. Otro dato interesante es que las

estudiantes obtuvieron mejores resultados que los estudiantes y hay un índice interesante en torno a la perspectiva de género que mercedría ser estudiada más amplia y profundamente.

Quisiera ahora agrupar dos de las siguientes preguntas, ya que hay una relación estrecha entre ellas:

1. ¿Cuál ha sido la aceptación del plan por parte del alumnado, del personal docente, de los administradores educativos?
2. ¿Fue el único cambio que se realizó o habría que tomar en cuenta otras variables?

Como lo vimos en el capítulo 2, la visión de los profesores en torno al programa es muy interesante. Todos indican que el trabajo por nivel ha funcionado bien, pero no todos indican que ha sido por la organización por nivel. Es decir, se percibe que los beneficios colaterales no tienen que ver con el programa por nivel, sino con la reducción de alumnos por grupo y el hecho de que la planeación del docente se ve facilitada al tener grupos más homogéneos. El poder detectar con más claridad cuestiones académicas y emocionales ha permitido que los docentes usen otras áreas de la prepa, como el departamento psicopedagógico. Un punto también muy relevante fue que al hacer este ejercicio y pedirles a los profesores reflexionar sobre su propio proceso y crear un portafolio de evidencias, han emergido los retos y estrategias de cada docente. Si bien no hay evidencias claras para mantener o querer promover un programa por nivel, me parece que esa práctica es virtuosa y debería ser fomentada en más docentes. Los profesores en particular han tocado el tema de la importancia del diagnóstico. El estudiantado aplica un examen de admisión y dos exámenes diagnósticos, uno de matemáticas y otro de español. La mayoría de las generaciones presentaba también un examen llamado SOI-e sobre estructura del pensamiento (hasta la generación que ingresó en 2019). Estas pruebas diagnósticas deberían permitir diseñar cursos, clases personalizadas. Sin embargo, al menos en la lógica de la Prepa Ibero, no se generan tiempos para poder planear, revisar esos diagnósticos y diseñar una experiencia de enseñanza aprendizaje

personalizada. El diagnóstico se generaliza y entra en cuestión el problema de la planeación y la evaluación. El diagnóstico debería ser seguido por un momento de planeación, ajustes, atreverme como docente a remediar o desarrollar en los alumnos sus áreas de oportunidad y fortalecer sus talentos. Creo que aquí no se trata de una falta de voluntad, sino de un doble reto: primero, de crear espacios institucionalizados para la planeación docente y, después, un problema que tiene que ver con el perfil docente. La visión decimonónica en torno de la educación no ha desaparecido. El perfil del docente de nivel medio superior sigue siendo el de un experto en una temática, que en la mayoría de los casos carece de sustento pedagógico. Es un profesional en su campo de estudio, el ideal del maestro explicador que critica Rancière. Creo que ello tiene que ver con la formación a nivel nacional en México. No hay tantos pedagogos para atender la demanda de las escuelas públicas y privadas de México y se piensa el bachillerato como un espacio donde ya ocupan un lugar importante los campos disciplinares. En el sistema francés, en el cual me formé inicialmente, pasaba algo similar, pero a partir de 1950 crearon un certificado de aptitudes para ser docente de la enseñanza de segundo grado. En este sentido, se realiza un concurso nacional para el cual existe una preparación de dos años organizada por el Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación. (Inspe, Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation). Muchos docentes de preparatoria carecemos de esta preparación pedagógica y a lo mejor por ello es por lo que, así como la organización por nivel de dominio del idioma materno no mostró un coeficiente de correlación significativo, tampoco lo marca el docente. Ello podría significar que los estudiantes aprenden a pesar de nosotros.

Pero en el alumnado existieron dos impresiones encontradas. La primera, al momento de vivir el programa, cuando alumnas y alumnos externaron su preocupación por estar en grupos homogéneos, y el segundo al momento de expresar sus impresiones en torno a las bondades del programa. El

98% del estudiantado recomienda seguir con un programa así. Sin embargo, la decisión de la autoridad educativa fue tajante y el programa fue suprimido.

¿Ha sido significativo el cambio de metodología?

El cambio de metodología ha sido relevante en todos los niveles, pero no ha sido significativo: no he podido apreciar resultados académicos significativos, contundentes. No pude comprobar estadísticamente que el cambio de metodología por sí solo haya generado un impacto explicativo en la población estudiada. Los grupos homogéneos se viven mal en los grupos más bajos, los grupos más favorecidos han sido, sin embargo, el más bajo y el más alto. En el caso del más alto, este ha sido el grupo con el coeficiente de correlación más alto, al igual que el docente que trabajó únicamente en esos grupos. A posteriori, sin embargo, los alumnos recomiendan la creación de grupos homogéneos, piensan que han aprendido con este sistema y ven en la producción de sus textos y la lectura de textos académicos una mejora sustancial. En cuanto a la visión de las autoridades educativas del plantel, la supresión del programa vino con el cambio de la dirección de la Prepa y la coordinación académica.

Finalmente, quisiera atender la pregunta secundaria que planteé: ¿existe una correlación clara entre las competencias digitales del estudiantado y las competencias académicas de lecto-escritura? La quiero vincular con la pregunta eje: ¿cuáles son las lógicas de aprendizaje de las competencias lecto-escritoras de alumnas y alumnos que han desarrollado procesos de alfabetización digital, pero que no han demostrado frente a pruebas estandarizadas el dominio académico de su idioma materno?

No existe una correlación clara entre las competencias digitales del estudiando y las competencias académicas de lectoescritura. A pesar de que me hubiera gustado encontrar a los estudiantes que

gustan de la lectura y que leen en papel en los niveles más alto de desempeño, no fue así. La mayoría absoluta de los estudiantes con mejor desempeño en las pruebas estandarizadas de lectura no fueron estudiantes que leen más en sus tiempos libres. Es importante destacar que, si bien no son la mayoría, el estudiantado que gusta de leer en un soporte físico es la minoría más importante en cada uno de los grupos con mayores desempeños. A la inversa, el estudiantado que gusta de leer representa la minoría más baja de quienes tienen los desempeños más bajos de comprensión lectora en las pruebas estandarizadas. En la prueba EXCOBA, por ejemplo, los estudiantes a quienes les gusta leer libros físicos representan el 48% de los alumnos con mejor desempeño en español de nivel secundaria y solamente el 21% de los estudiantes con menor desempeño. Un 42% del estudiantado a quien le gusta leer se encuentra en el grupo con mejor desempeño en las pruebas diagnóstico de la Prepa y este porcentaje baja a 27% en la prueba EXCOBA español de primaria y a 18% en la prueba EXCOBA equivalente al nivel de español de secundaria. En la prueba de español de nivel primaria el número mayor de estudiantes a quienes les gusta leer estuvo en el nivel de desempeño más bajo. En la prueba de español de nivel secundaria el número de estudiantes a quienes les gusta leer estuvo en el nivel 2 con 20 estudiantes que obtuvieron 7.5 de calificación. Solamente 11 estudiantes tuvieron 8.8 o más. En cuanto al estudiantado que indicó que no le gustaba leer o que casi no le gustaba leer, la minoría más importante alcanzó el nivel 3 de desempeño, con una calificación aprobatoria en el diagnóstico interno de la Prepa Ibero; en el caso del estudiantado a quien casi no le gusta leer, el mismo número de estudiantes estuvieron entre los desempeños más altos y más bajos de la prueba diagnóstico. En el examen EXCOBA español de primaria casi la mitad del estudiantado al que casi no le gusta leer obtuvo resultados de nivel 1, menor a cinco puntos. Algo similar sucedió con los estudiantes a quienes no les gusta leer. Más de la mitad obtuvo un resultado reprobatorio y se situó en el nivel 1 de desempeño.

No es suficiente fomentar el gusto por la lectura, sino que se debe atender la comprensión lectora de textos académicos. Como lo explicaba en el análisis en torno al estudiantado, sería importante en estudios ulteriores incluir el factor socioeconómico, para poder inferir si también existe una relación entre situación socioeconómica y habilidades lectoras. No lo he estudiado en la presente investigación porque no tenía acceso a esos datos, pero me parece que la divulgación digital podría favorecer una reducción de una posible brecha socioeconómica y favorecer un acceso más horizontal e igualitario al conocimiento.

La emergencia de nuevas experiencias digitales provocó una transformación radical en la vulgarización y divulgación del conocimiento. Un regreso de la oralidad ya ha venido a desplazar el monopolio del conocimiento de la elite intelectual. Hoy en día, el acceso al conocimiento no está solamente en los libros. Está en los canales de YouTube, en los buscadores e índices públicos. Jamás el mundo había estado tan conectado ni el acceso a la información tan democratizado. El reto ya no es acceder a una biblioteca o a un libro, pues se pueden descargar ya casi todos, legalmente o no. Lo que hoy se comparte es digital. Sin embargo, esa misma democratización de la información conlleva nuevos retos: si ya el acceso no es un tema, el problema viene en la discriminación. Algunos miembros de la academia, como medio de resistencia, desprecian algunos lugares y espacios de divulgación como la Wikipedia, aunque su batalla está perdida de antemano. La resistencia del libro puede hacer que los docentes obliguen a los estudiantes a leer libros físicos o a usar la biblioteca digital, pero, a pesar de tener muy claros los límites de la información que encuentran en la red, ellos optan por informarse vía Google, Wikipedia o You Tube.

Lo que más prefieren consultar ya no pasa por la escritura. Durante un tiempo, las aplicaciones móviles de comunicación privilegiaban el texto. Hoy el texto existe aún, pero a través del meme. Los mensajes escritos están siendo reemplazados por los mensajes de voz. La red favorita es

Instagram y TikTok sigue avanzando. La juventud sí quiere ser informada, pero de una manera diferente. El esquema tradicional de la docencia y la escuela no llena ni las expectativas de mejora social ni el gozo que en algún momento podría pretender el conocimiento.

La propuesta pedagógica ignaciana inserta en la transformación cultural que trajo la impresión ha sido dominada durante 400 años por la cultura de la escritura y la lectura. La *Ratio Studiorum* que retomó el modelo parisiense de enseñanza modeló la educación a nivel global por primera vez. Sin importar si fuese en la India, en México o en Roma, el modo de proceder jesuita fue el primer proyecto educativo con proyección mundial. Hoy en día, sin embargo, este modelo ha cambiado. La herencia de 400 años de educación que fue impartida desde finales del siglo XVI hasta entrando el siglo XX se ha visto modificado por las necesidades de los nuevos tiempos, marcados de manera irremediable por las tecnologías electrónicas que vinieron a transformar, entre otras muchas realidades, la oralidad y la escritura, las tecnologías de la palabra. La inmersión en una oralidad de segundo grado modificó la manera en la cual nos entretenemos y nos comunicamos. Estas transformaciones no se limitan a aspectos frívolos de nuestras vidas, sino que trastocan aspectos esenciales, entre los cuales se encuentra la educación. No se trata del uso de nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación pensadas solamente como herramientas; no se trata de poder escoger si un docente usa o no usa una nueva herramienta tecnológica. Se trata de una transformación más profunda que cambia nuestra relación con el conocimiento, con nuestras espiritualidades, con nuestras percepciones. Esta transformación no es ni buena ni mala. Es. Por eso los docentes debemos cuestionarnos el rol que tenemos y la importancia de promover en los estudiantes la lectura académica. Debemos cuestionarnos el rol social y académico de la escuela, de la prepa y de la universidad. Nos debemos también cuestionar el rol que debemos jugar en el acompañamiento de las nuevas generaciones, las que están forjando nuestro presente. Piaget,

Valery, Vygostky, McLuhan, Ong no vivieron la aceleración que provocó la aparición del Internet en nuestras sociedades, pero su visión y proyección sobre los medios electrónicos de sus tiempos son reflexiones fundamentales para poder realizar un análisis crítico del momento que estamos viviendo. Con Bauman tuve la oportunidad de vislumbrar esas transformaciones, pero la aportación docente más relevante ha sido la de investigadoras como la Dra. Anne Marie Chartier, quien a través del estudio histórico nos permite entender lo que las nuevas redes sociales, los video juegos y las aplicaciones móviles están provocando en las poblaciones en edad de estudiar y acudir a la escuela. Las tecnologías no son una panacea: en el mejor de los casos vienen a solucionar problemas del presente y a crear nuevos problemas. En el peor de los casos, no permiten solucionar los problemas del pasado, pero sí agregan otros nuevos. En el nivel educativo eso implica que los docentes debemos crear nuevas estrategias, nuevas propuestas de intervención, abrir caminos desconocidos, promover e implementar alternativas que, retomando experiencias pasadas, permitan encontrar respuestas a los retos actitudinales y al saber hacer de nuevas generaciones de estudiantes. Hoy no puedo seguir dando clase de la misma manera que hace 20 años. No solamente mis alumnos, sino yo mismo me he integrado a las nuevas formas de expresión, de comunicación y de relación que Facebook, Twitter y Tik Tok han traído. La pandemia solo ha venido a acelerar un proceso que ya se vivía en ámbitos no académicos. A pesar de ello, la lectura académica es necesaria para la formación escolar del estudiantado, en un mundo donde estamos siendo de manera semi-voluntaria analizados por algoritmos que compilan nuestros actuar digital. No estamos tan lejos del universo distópico que nos planteaban Ray Bradbury o Denzel Washington en el Libro de Eli (El libro de los secretos en México), en el cual la lectura y el libro son sinónimos de libertad. Me queda claro que la nueva revolución tecnológica que estamos viviendo no desaparecerá el libro, así como la revolución de la imprenta no desapareció la oralidad. Estamos viviendo un regreso de

la oralidad en esa nueva revolución, una oralidad de segundo grado. El libro y la lectura seguirán manteniéndose. En el ámbito escolar, sin embargo, el rol de las bibliotecas y la idea del libro como objeto de acceso privilegiado al conocimiento ha sido cuestionado no solamente a nivel básico, sino también a nivel universitario y de investigación. El mundo académico está en resistencia, pero otro camino es posible: el camino de la incorporación y desarrollo del sentido crítico. Eso implica una transformación también de las habilidades y actitudes que queremos desarrollar en el aula. Sobre todo, nos obliga a planear diferente y a evaluar diferente. Los retos son numerosos y no hay todavía experiencia suficiente para saber qué caminos seguir. Por ello creo que el proceso de esta tesis es tan importante, pues sugiere una propuesta de intervención para atender las nuevas problemáticas a las cuales todos los docentes, sin importar el grado, estamos confrontados. El perfil de los maestros también estará cambiando. Cada vez más hay en las aulas maestros que comparten los perfiles del estudiantado nacido a la par de las grandes redes sociales del siglo XXI, que crecieron jugando en ambientes virtuales y vivieron las experiencias a distancia de la pandemia de Covid 19.

REFERENCIAS

A leer. Iby México. (2016) *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. Mexico: Senado de la República. Disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico_practicas_lectura.pdf

Aboites, H. (28 de mayo de 2022) Médicos con fronteras. *La jornada*.. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/05/28/politica/medicos-con-fronteras-20220528/>

Ahuja Sánchez, R. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México.

Alianza por la calidad de la Educación. (2008) http://www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf

Ameigeiras, R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (p. 107). Buenos Aires: Gedisa.

Anderson, G. L. y K. Herr (1992). Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica. En M.A Campos y M. Rueda Beltrán (coords.) *Investigación etnográfica en educación*. (p.123) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Argemi, A. (14 septiembre de 2018). El colegio 'ideal' para los niños: sin cursos y sin clases. *Alterconsumismo*. *El país*. https://elpais.com/elpais/2018/09/13/alterconsumismo/1536867188_896518.html

Asociación de Internet MX. (2021). Educación en línea en México 2021. Asociación de Internet MX. Disponible en https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/Educacio%CC%81n%20en%20li%CC%81nea%202021%20VF_pu%CC%81blica.pdf

Asociación De Internet MX. (Enero 2021). 16° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2020. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/16%20Estudio%20sobre%20los%20H%C3%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202020%20versio%CC%81n%20pu%CC%81blica.pdf>

Asociación de Internet MX. (Mayo 2021). 17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021. Asociación de Internet MX. Disponible en <https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/17%20C2%B0Estudio%20sobre%20los%20H%C3%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%202021%20v16%20Publica.pdf>

Ávila, R. (2009) Ortografía e ideología: Alogramas y estratificación social. En Bretones Callejas, C.M., *Applied linguistics now: understanding language and mind, La lingüística*

aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente. (p. 943) Almería: Universidad de Almería.

Baron, D. G (2009) *A better pencil: readers, writers, and the digital revolution.* New York: Oxford University Press.

Barré de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française De Pédagogie*, (113), 93-133. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41200573>

Basantes Moscoso, D., Gualpa Jaramillo G., y Galecio Samaniego, G. (2019) Perspectiva neurológica de la lectoescritura durante el aprendizaje escolar. *CIENCIAMATRIA* 5 (9), 252-64. DOI: <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.146>.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity.* Cambridge, Politu Press.

Bautista Mulia, S. (2019) *Ejes transversales y líneas de trabajo de la CCSH.* Prepa Ibero Ciudad de México. Marzo. Documento Interno.

Bertely Busquets, M., Dietz, G., Díaz, Tepepa M.G., (2013). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Bertin, J.C., Grave, P., Narcy-Combes, J.P. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics.* Hershey, Pa: IGI Global.

Bian, L; Leslie S.J.; Cimpian, A. (27 de junio de 2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*. Vol 355, Issue 6323, 389-391. DOI: 10.1126/science.aah652

Bianchini, P., Chinchilla Pawling P. y Romano A. (coords.). (2013) *De los colegios a las universidades: los jesuitas en el ámbito de la educación superior,* México, D.F., Universidad Iberoamericana.

Blend, F. (1944). Reading Problems of Visually Handicapped Children. *Journal Of Exceptional Children*, 10(4), 111-127.

Burawoy, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30 (1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/31815>

Camacho Higareda, M. (2014) Perspectivas sociolingüísticas en investigación educativa: la competencia comunicativa entre "lo correcto y "lo apropiado". En A. Díaz-Barriga, y A.B Luna Miranda (Coord.) *Metodología de la investigación educativa.* (p. 289). México: Ediciones Díaz de Santos- Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

Caño, X. (13 de marzo de 2016). La dominación por medio del discurso y el lenguaje. *Contralinea.com.mx*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2016/03/13/la-dominacion-por-medio-del-discurso-y-el-lenguaje/>

CENEVAL (2021) EXANI I, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), disponible en https://www.ceneval.edu.mx/zh_CN/exani-i

CNBC. (8 de junio de 2019). *Inside A Tech-Free School Where Tech Executives Send Their Kids*. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eAZ-fuWdz8M>

Cobo, C. (20 de septiembre de 2018) Educación y tecnologías digitales: navegando entre el tecno-escepticismo y el tecno-entusiasmo. *Ruta maestra* 24, 35-46. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/09/Educacio%CC%81n-y-tecnologi%CC%81as-digitales-navegando-entre-el-tecno-escepticismo-y-el-tecno-entusiasmo.pdf>

Colina Escalante, C. (2014) El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga, y Luna Miranda A.B. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (p. 243). México: Ediciones Díaz de Santos- Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía. (1986) *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/2015/06/characteristics_sp.pdf

Criado Perez, C. (2020) *La mujer invisible: descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Traducción: Aurora Echevarría Pérez. Barcelona: Seix Barral.

Chartier, A. M. (6 de agosto de 2015). Pasado y presente de la enseñanza de la lectura. Programa Nacional Nuestra Escuela. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fHiP-ietB7E&t=744s>

Chartier, A. M. (Abril 2014) Entre la esperanza y el temor: La incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. Entre Comillas. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IIWE82BZAFw>

Chartier, A. M. (Enero de 2015b). La lectura escolar: lo que internet no cambiará 2. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (DIE-CINVESTAV). [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Nk3GrgOhQnw>

Chartier, A.M. (Enero de 2015). La lectura escolar: lo que internet no cambiará 1. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (DIE-CINVESTAV). [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nhpFUwg137Y>

Chomsky, N. (1977) [1968] *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Ariel.

Chomsky, N. (1999) [1995] *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.

Davies Samway, K., McKeon, D. (2007). *Myths and realities: Best practices for English language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.

De León Cerda J., Dolores, D. (2010) *Evaluación integral de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. Una aproximación a la evaluación del aprendizaje en UDGVirtual*. México: Universidad de Guadalajara.

- Dehane, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris, Odile Jacob.
- Delors, J., (ed.) (1998) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana. Madrid.
- Deutsche Welle. (20 de enero de 2022) *Cómo el Big Data determina lo que vemos en Netflix* [Video] DW. <https://www.dw.com/es/c%C3%B3mo-el-big-data-determina-lo-que-vemos-en-netflix/av-60499153>
- Dias-Chiaruttini A., Cohen-Azria C., (dirs.) (2017). *Théories – didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondement d'un champ de recherche, en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dietz, G y Álvarez Veinguer, A. (2014) Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En Oemichen Bazán, C. (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campos en las ciencias Sociales*. (p 55). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duarte Carmona, A.L. (2021) Reporte de Exámenes College Board 2020 y EXCOBA 2021, Prepa Ibero.
- Educate Magis. (2015) *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. <https://www.educatemagis.org/es/documents/caracteristicas-de-la-educacion-de-la-compania-de-jesus/>
- Featherstone, J., (1967). *The primary school revolution in Britain*. Washington DC. New Republic.
- Fernández García T. y Molina, J. G. (2014). *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial.
- Flores Alcocer, G. (2017) Una propuesta de intervención psicopedagógica escolar a nivel de educación media superior [recurso electrónico]. Estudio de caso (Maestría en Orientación Psicológica) bajo la dirección de Sandra Irma Montes de Oca Mayagoitia; lectoras Dra. Patricia García Fernández, Mtra. María Guadalupe Portal y Ariosa. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Foley D. y Valenzuela A., (2011) Etnografía crítica. La política de la colaboración. En Denzin, N.K. y Lincoln Y.S. (Comps) *Paradigmas y perspectivas en disputa, Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. (p.79). Argentina: Gedisa.
- Garibay Rodríguez, H. (2019a) *Taller de lectura y Redacción I*. Programa de estudio. México: Prepa Ibero Ciudad de México.
- Garibay Rodríguez, H. (2019b) *Taller de lectura y Redacción II*. Programa de estudio. México: Prepa Ibero Ciudad de México.
- Garibay Rodríguez, H. (2019c) *Taller de lectura y Redacción III*. Programa de estudio. México: Prepa Ibero Ciudad de México.
- Garibay Rodríguez, H. (2019c) *Taller de lectura y Redacción III*. Programa de estudio. México: Prepa Ibero Ciudad de México.
- Giménez Montiel, G. (2013). *Epistemología de los proyectos de investigación*. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IpX72gr7D6U>

Gobierno de la Ciudad de México. (10 de noviembre de 2021). Somos la Ciudad más conectada del mundo. <https://gobierno.cdmx.gob.mx/noticias/somos-la-ciudad-mas-conectada-del-mundo/>

Gobierno de la Ciudad de México. (Noviembre de 2021). CDMX Internet para todos. <https://wifi.cdmx.gob.mx/>

Gouth P. (1981) *Lettre ouverte aux futurs illettrés*. Paris, Albin Michel.

Guimón, P. (24 de marzo de 2019). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas. Crecer conectados. *El país*. <https://elpais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/>

Hart, Richard (1959). The Effectiveness of an Approach to the Problem of Varying Abilities in Teaching Reading. *The Journal of Educational Research*, 52(6), 228-231. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27530211>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: México: McGrawHill.

Hymes, D. (1972), On Communicative Competence. En Pride, J.B y Holmes, J. (eds). *Sociolinguistics*. (p.269). Harmondsworth: Penguin.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008), PISA en el aula: Lectura. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA_Lectura.pdf

Jacotot, J. J. (1834). *Enseignement universel : langue maternelle*. Paris, Librairie spécial de l'enseignement universel.

Lacorte, M. (2013). La didáctica del español como segunda lengua en el siglo XXI: Realidad y reflexión sobre la dinámica de su enseñanza/aprendizaje. (Miríadahispánica.) Valencia: University of Virginia.

Laroche, B. (1829). *L'enseignement universel de M. Jacotot en présence de l'enseignement universitaire*. Paris, Froment editeur.

Lemons C., et al. (February 2018) Personalized reading intervention for children with Down syndrome. *Journal Of School Psychology* [serial online]. 66:67-84. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed March 1, 2018.

Levenson, S. (1979). Teaching Reading and Writing to Limited and Non-English Speakers in Secondary Schools. *The English Journal*, 68(8), 38-42. DOI:10.2307/815153

Lowenfeld, B. (1947). Research in the Education of the Blind. *The Journal of Educational Research*, 40(8), 583-591. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27528845>

Lukács, László (2001) "Ratio Studiorum" en Domínguez J. M. (ed.); O'Neill, C.E. (ed.). Diccionario histórico de la Compañía de Jesús: biográfico-temático, 4, 3292-3298. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=223:ratio-studiorum-diccionario-historico-de-la-compania-de-jesus&catid=8&filename=L.%20Lukes%202001%20-%20RATIO%20STUDIORUM%20Diccionario%20Historico%20SJ.pdf>

McLuhan, M. (2010). *The medium and the light: Reflection on religion and media*. Eugene, Oregon, Wipf and Stock Publishers. (2010)

Métrica Educativa, A.C. (2021), Instructivo del EXCOBA, examen de competencias Básicas, Universidad Iberoamericana, Disponible en <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/admision/instructivoEXCOBA-Ibero.pdf>

Meyer, J. (2009). El gusto por el archivo. En Mereles, O. N. *Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca: Un ejemplo de la importancia de los archivos privados en la historiografía de México: memoria del coloquio por el XX aniversario*. (p. 271) México, D.F: Miguel Angel Porrúa.

Microsoft. (2022). Función COEF.DE.CORREL. Soporte Microsoft. <https://support.microsoft.com/es-es/office/funcion-coef-de-correl-995dcef7-0c0a-4bed-a3fb-239d7b68ca92?ns=excel&version=19&syslcid=3082&uilcid=3082&appver=zx1190&heloid=xlmain11.chm60355&ui=es-es&rs=es-es&ad=es>

Ministerio de educación de Perú. (1977). *Principales tendencias en materia de educación*. Lima: Ministerio de educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1984). *"Maestro: Tiene la palabra"*. Colombia. Bogotá: Molina García, S. (1991). *La escalera: Modelo didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y programa para la ejercitación del lenguaje oral*. Guadalupe. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Moodie, W.; Lowenfeld, M. (1952). Specific Language Disability. *The British Medical Journal*, 1(4753), 325-326. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25377897>

Moreno, A. (14 de abril de 2022). [@alonso_moreno_]. *La educación académica no está hecha para generar riquezas. #emprender #emprededurismo #entrepeneur #gruposalinas #ricardosalinas #dinero #emprededor* [Video]. Tik Tok. https://www.tiktok.com/@alonso_moreno_/video/7086205237861633286

Moss, J. F. (1972) Growth in Reading in an integrated day classroom. *The Elementary School Journal*, 72, No. 6, (Marzo 1972) 304-320. DOI: <https://doi.org/10.1086/460708>

Núñez D. (2008). En busca de nuevos procesos de lectura. *Revista Digital Universitaria*. Vol. 9. Núm. 8. <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num8/art60/int60.htm>

Ong, W.J. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: FCE.

Organización Cooperación y Desarrollo Económica. (2013). *Nota País, México*, OCDE, Paris.

[http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)

Organización Cooperación y Desarrollo Económica. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OCDE Publishing. Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

Ortiz Henderson, G y Garay Cruz L.M. (2015). *Comunicación, cultura y educación, nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales*. México: UAM Unidad Lerma, Juan Pablos Editor.

Osorio Madrid, J.R. (2014). El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas. En A. Díaz-Barriga, y Luna Miranda A.B (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (p. 189). México: Ediciones Díaz de Santos-Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Osorio, F. (1999). El científico Social entre la Actitud Natural y la Actitud Fenomenológica. *Cinta de Moebio*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. (5) Consultado de <https://cintademoebio.uchile.cl/indez.php/CDM/article/view/26448/27741>

Patterson, J., Duer, D. (2006). High School Teaching and College Expectations in Writing and Reading. *The English Journal*, 95(3), 81-87. DOI:10.2307/30047049

Peña Nieto, E. (26 de febrero de 2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o.[...]. Diario Oficial de la federación. e. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0

Peredo Merlo, M.A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.

Perrenoud, P. (2006) *Construir competencias desde la escuela*, J.C Saénz, Santiago de Chile.

Pérez Abril, M. (Diciembre 2015-Enero 2016). Déficit de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Gaceta UPN*, 107, 14-15.

Pérez Abril, M. (4 de marzo de 2016). *¿Qué están haciendo las universidades en el mundo para enseñar Lecto-Escritura en todas las carreras profesionales?* [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5On_WzG3i8

Piaget, J. (1933) La Psychanalyse et le développement intellectuel, Résumé d'exposé publié dans *Revue française de psychanalyse*. Consultado de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP33_PsychanalyseEtDvpIntellectuel.pdf

Podestá Siri, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 987-1014. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000300987&lng=es&tlng=es.

Pons, A. (2013) *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.

Prophet's Profit (13 de marzo de 2019). *Aquaman: Pinocchio Scenes*. [Video] You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=d8ZtoOJSNi4>

Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium. (1635). (Se trata de una reedición de la publicada en Roma en 1616). Traducción: Gustavo Amigó, S.J. La presente versión ha sido

revisada por el Dr. Daniel Álvarez, S.J. <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/09/Compa%C3%B1%C3%ADa-de-Jes%C3%BA-1599-Ratio-Studiorum-Oficial.pdf>

Richtel, Matt. A. (23 de octubre de 2011). Silicon Valley School That Doesn't Compute. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>

Rubial, Antonio. Reseña del libro de Perla Chinchilla, Antonella Romano y Paolo Bianchini (coords.). (2015). De los colegios a las universidades. Los jesuitas en el ámbito de la educación superior. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*. No 50 (Año 2015). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ehmc.2015.10.002>

Schaeffer, John D. (1996). The Dialectic of Orality and Literacy: The Case of Book 4 of Augustine's *De Doctrina Christiana*. *PMLA/ Publications of the Modern Language Association of America*, 111, no. 5: 1133-45. DOI: <https://doi.org/10.2307/463155>.

Seagoe, M. V. (1965). Verbal Development in a Mongoloid. *Exceptional Children*, 31(6), 269-275.

Spangler, T. (4 de Agosto de 2022). HBO Max, Discovery+ to Merge Into Single Streaming Platform Starting in Summer 2023. *Variety*. <https://variety.com/2022/digital/news/hbo-max-discovery-plus-merger-2023-1235333314/>

Suárez, D. (2007) Docente, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverldick, I., *la Investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. (p. 146) Argentina: Noveduc.

Sverldick, I. (Comp.). (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio, en *la Investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc.

Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Trampus, Antonio. (2013) "Los jesuitas y la República de las Letras: el desencanto del mundo" en Bianchini, Paolo, Perla Chinchilla Pawling y Antonella Romano (coords.) *De los colegios a las universidades: los jesuitas en el ámbito de la educación superior* (p.155). México, D.F., Universidad Iberoamericana.

UACM. (2022). Aspirantes. <https://www.uacm.edu.mx/Aspirantes>

Valery, P. (1931). Miradas al mundo actual. (2000). *Istor*. Revista de Historia. Textos Recobrados. México (p. 101). Disponible en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_1/Textos.pdf

Valery, P. (1935) *Le bilan de l'intelligence*. [2011] Paris : Edition Allia.

Valery, P. (1937). Las fuerzas espirituales: Nuestro destino y las letras. Discurso. Disponible en https://diccan.com/Autres_auteurs/Valery-forces.htm

Vasilachis de Gialdino, I. (2007) (Coord.) La investigación cualitativa en *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Veltman, C. J., Pedone, R. J. (1981). *The Retention of minority languages in the United States: A seminar on the analytic work of Calvin J. Veltman*. Washington, D.C: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Vilarino Picos, M.T. (2017). *Narrativas cruzadas, Hibridación, Trasmmedia y performatividad en las humanidades digitales*. Vigo, España: Editorial Academia del Hispanismo.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wachowski Sisters [Wachowski Brothers] (Directores). (1999). *The Matrix*. [Película]. Warner Bros Pictures-Village Roadshow Pictures.

Wettstein-Badour, G. (1993). Lecture :la recherche médicale au secours de la pédagogie. Ghislaine Wettstein-Badour.

Wettstein-Badour, G. (2006). *Lettre aux parents des futurs illettrés*. Paris, Edition de Paris.

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3rd. Edition. Applied Social Research Methods Series. Vol. 5. Thousand Oaks: Sage.

Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Los Angeles: Sage.

ANEXOS

Anexo 1. Resultados de la Prepa Ibero en torno la comprensión lectora en la prueba enlace. 2013-2017.

	COMPRESIÓN LECTORA en la Prepa Ibero				Reprobados	Aprobados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente		
2013	2.9%	12.2%	58.3%	26.6%	15.1%	84.9%
2014	2.6%	14.4%	62.7%	20.3%	17%	83%
2015	11.8%	8.6%	34.9%	44.7%	20.4%	79.6%
2016	5.7%	21.4%	48.6%	24.3%	27.1%	72.9%
2017	1%	8%	36%	55%	9%	91%

Fuente: SEP. Resultados de la Prepa Ibero en torno la comprensión lectora. 2013-2017.

Anexo 2. El contenido del examen diagnóstico

1. El examen diagnóstico de la lectura y redacción.

La siguiente prueba es la prueba diagnóstica que se realizó en la Prepa Ibero. Estuvo a cargo del Licenciado Hugo Garibay quien en ese momento era el jefe de materia de las materias del Taller de Lectura y Redacción. El examen fue diseñado con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Un marco que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral de una lengua. En el caso del examen, fue diseñado al seleccionar cuatro textos. Cada texto equivale a un nivel del marco común europeo: A2, B1, B2 y C1.

Para la primera sección A2 el texto seleccionado fue un email entre dos amigas. Para este texto solamente se hicieron cinco preguntas de comprensión.

Para la sección B1 el texto seleccionado fue una adaptación libre de un artículo online del Universal con temática histórica. En este ejercicio se realizaron seis preguntas de comprensión.

Para la sección B2 el texto seleccionado fue una adaptación libre de un artículo online de un periódico extranjero (en este caso argentino). Nuevamente se realizaron seis preguntas de comprensión.

Finalmente, para la sección C1 se seleccionó nuevamente un texto que hablara de la problemática argentina, pero esta vez la realidad económica, política y social del 2001. Nuevamente se realizaron seis preguntas de comprensión.

Para la selección de textos y elaboración de los reactivos, Hugo Garibay, jefe de la materia en este momento, se inspiró en el marco curricular europeo como ya se mencionó.

A continuación, les presento el contenido de la prueba.

En estas hojas encontrarás las instrucciones y los textos necesarios para realizar los ejercicios del examen. Puedes hacer aquí todas las anotaciones que quieras, pero LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y TU REDACCIÓN DEBEN IR EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

COMPRENSIÓN LECTORA

Texto 1: *Este es el correo electrónico que Patricia le escribió a su amiga Celia. En la hoja de respuestas circula la letra (A, B o C) de la opción que responde correctamente las preguntas 1 a 5.*

¿Qué tal te va todo? Espero que estés bien. Ayer vi a tu hermano y me dijo que estuviste de vacaciones en Argentina. Seguro que hiciste muchas fotos. Yo he estado en la casa de mis padres en el pueblo y he descansado mucho.

Pero bueno, te escribo porque tengo que contarte algo muy importante ¡Me compré una casa nueva! Es un chalet precioso. Te va a encantar. Está un poco lejos de la ciudad, pero delante hay una parada de autobús que me lleva al centro. De momento me traje todos mis muebles, pero poco a poco quiero comprar otros. Lo que más me gusta es que tiene un jardín bastante grande donde pueden jugar los niños, y esta primavera quiero poner una piscina.

Hace ya días que quiero hacer una cena para enseñarles mi casa a todos los del grupo. Este fin de semana estoy muy ocupada, pero he decidido hacerla el próximo martes a las 21:30. ¿Puedes venir? Había pensado hacerla en el jardín, pero parece que va a llover, así que mejor cenamos en el salón.

No tienes que traer nada, yo me ocupo de todo. No cocino demasiado bien, pero mi madre me va a ayudar un poco. Los espero a ti y a tu marido. ¡Ah! y dile a tu hermana que si quiere puede venir también. ¡No te olvides de traer las fotos de Argentina! Seguro que tienes muchas cosas que contarnos de tu viaje.

Te adjunto un mapa con la dirección y las indicaciones para llegar. Si tienes algún problema, llámame al móvil.

Un beso, Patricia

1. Patricia escribe a Celia para...

- a) contarle su viaje a Argentina.
- b) invitarla a su casa.
- c) pedirle ayuda en la cocina.

2. Patricia pasó sus vacaciones en...

- a) Argentina.
- b) un pueblo.
- c) una casa nueva.

3. La casa de Patricia...

- a) está en el centro.
- b) tiene muebles viejos.
- c) tiene una piscina.

4. La cena será....

- a) este fin de semana.
- b) la próxima semana.
- c) en el jardín.

5. Celia tiene que...

- a) comprar la comida.
- b) ir con su hermana.
- c) llevar unas fotografías.

Texto 2: *Lee el siguiente texto sobre las joyas de concha en el México prehispánico. Después, en la hoja de respuestas circula la letra (A, B o C) de la opción que responde correctamente las preguntas 6 a 11.*

El misterio de las joyas de concha

Al igual que la turquesa, las plumas de aves exóticas y el oro, la concha (lo que conocemos como concha de mar) era un material precioso en el México prehispánico (anterior a la conquista y colonización españolas). Así lo prueban los cientos de piezas elaboradas con diversos tipos de conchas recuperadas en las distintas excavaciones a lo largo de todo el país: solo en las excavaciones que se realizan desde 1978 en la zona arqueológica del Templo Mayor de Tenochtitlan se han recuperado más de 2.300 objetos hechos con concha. Las piezas, que han ido apareciendo en diferentes excavaciones, eran depositadas en las tumbas como ofrendas funerarias para recrear el inframundo acuático.

Para los mexicas, así como para las diversas culturas de Mesoamérica, la concha tenía una connotación sagrada, pues al ser un elemento acuático se asociaba con ese líquido esencial en el desarrollo de la vida. Además, por lo difícil que resultaba su obtención, era considerada un material de lujo, al que, por ejemplo, en Tenochtitlan, solo tenía acceso la clase gobernante.

El arqueólogo Adrián Velázquez Castro busca desde hace quince años las huellas de las herramientas empleadas por los artesanos prehispánicos en la elaboración de los objetos de concha. Y es que, a pesar de la gran cantidad de piezas recuperadas, no se han encontrado hasta ahora en la zona del Templo Mayor de Tenochtitlan restos de ningún taller o del área de producción de estos adornos.

Velázquez empezó a trabajar en la clasificación de la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero su interés por conocer las formas de elaboración de estas piezas lo llevó a crear un proyecto de arqueología experimental que se convertiría, con el tiempo, en un taller de fabricación de la concha. Con este taller se pretende conocer, mediante la reconstrucción de las piezas antiguas con conchas modernas, las técnicas con las que se trabajó este material en la época prehispánica. Gracias al taller se ha podido saber, por ejemplo, que la producción del Templo Mayor fue muy estandarizada (se utilizaron la misma técnica y los mismos materiales), fue controlada por la clase gobernante y estuvo enfocada, casi exclusivamente, a la creación de objetos ornamentales.

Al principio el taller se limitó a estudiar la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero poco a poco se extendió, y ya lleva realizados más de setecientos experimentos con otros objetos de concha del México prehispánico. «En gran parte gracias al trabajo de estudiantes de arqueología, tenemos ya un buen

número de colecciones estudiadas, que van desde el norte de México hasta la zona maya, desde las etapas más tempranas, durante el período formativo, hasta el posclásico tardío, con la conquista española», comenta Adrián Velázquez Castro.

(Adaptado de www.eluniversal.com.mx. México)

6. Según el texto, las piezas hechas con concha del México prehispánico...

- a) aparecen a partir de la conquista española.
- b) se limitan a la zona de Tenochtitlan.
- c) se han hallado en los enterramientos.

7. En el texto se dice que los mexicas atribuían a la concha cierto carácter sagrado porque...

- a) la relacionaban con el agua.
- b) resultaba difícil de encontrar.
- c) era un símbolo de poder.

8. En el texto se nos informa de que el arqueólogo Adrián Velázquez...

- a) lleva 15 años investigando cómo se trabajaba la concha.
- b) halló un taller para la fabricación de la concha.
- c) descubrió los utensilios para trabajar la concha.

9. Según el texto, en el taller experimental impulsado por Adrián Velázquez...

- a) se clasifican los tipos de concha encontrados.
- b) se trabaja la concha con nuevas técnicas.
- c) se reconstruyen los objetos hallados con conchas actuales.

10. Según el texto, en el Templo Mayor de Tenochtitlan la producción de los objetos de concha...

- a) se realizaba con varios procedimientos.
- b) se destinaba a las autoridades.
- c) se centraba en la elaboración de adornos.

11. En el texto se informa de que actualmente los estudios del taller de manufactura de la concha...

- a) se basan en la colección del Templo Mayor.
- b) incluyen todo el período prehispánico.
- c) analizan piezas posteriores a la conquista española.

Texto 3: *Lee el siguiente texto sobre la basura electrónica. Después, en la hoja de respuestas circula la letra (A, B o C) de la opción que responde correctamente las preguntas 12 a 17.*

Basura electrónica

Por Débora Slotnisky

En su informe, de marzo de este año, *Minería y basura electrónica*, Greenpeace Argentina calcula que el 50% de los residuos de aparatos eléctricos y electrónicos se abandonan en hogares y oficinas, que el 40% se entierra o se amontona en basurales y que solo un 10% se procesa como residuos. Si se suman heladeras, microondas, televisores y videos, se estima que los argentinos desechan unos 6 kg de este tipo de aparatos por habitante cada año. «Esto representa un derroche de recursos que podrían recuperarse, además de una alta fuente de contaminación», destaca el documento.

Dada la magnitud del problema, Greenpeace está impulsando una ley nacional de gestión de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos que, según Consuelo Bilbao, coordinadora de Greenpeace Argentina, «obligaría a los fabricantes a hacerse cargo de los residuos de sus propios productos. Además, estipularía la creación de un sistema de gestión de la basura electrónica que permitiría a los consumidores deshacerse de sus aparatos, de manera segura, una vez finalizada su vida útil».

Mientras se resuelve el futuro de la ley impulsada por Greenpeace, es importante saber que muchos de los aparatos desechados se pueden reutilizar, restaurar o reciclar. Por ejemplo, Te Reciclo es una organización que recolecta productos electrónicos a domicilio y retira aquellos que encuentra tirados en la calle con la intención de repararlos y venderlos después a muy bajo costo. «Especialmente insistimos en que trabajamos puerta a puerta, sin cargo alguno, porque ni las empresas ni los particulares quieren trasladar estos equipos de un lugar a otro», explica Ravettini, miembro del proyecto.

La Fundación Equidad es otra ONG que acepta donaciones de todo tipo de equipos sin importar el modelo o su estado. En su taller de reciclaje estos residuos se transforman en computadoras listas para ser donadas a escuelas públicas de todo el país. En este taller también se forma, en el área del tratamiento de la basura tecnológica, a personas excluidas del mercado laboral.

Entre los aparatos electrónicos más utilizados, los teléfonos celulares son los que poseen la tasa más alta de recuperación: más del 90% de un celular puede ser reciclado. Ya hay operadoras que recolectan las baterías, uno de los componentes más contaminantes. Por ejemplo, Personal recibe baterías usadas en sus agencias y las clasifica en reutilizables y no reutilizables. Además, esta empresa organiza eventos en los que entrega un regalo sorpresa por cada batería que recibe.

Se estima que los aparatos tecnológicos están formados por un 25% de componentes reutilizables, un 72% de reciclables y un 3% de elementos tóxicos. Computadoras, celulares, televisores, entre otros muchos objetos cotidianos abandonados en cualquier rincón, pueden tener un mejor destino. Solo considerando los tres metales más valiosos presentes en un celular (oro, plata y cobre), si tenemos en cuenta que este año han sido descartados 10 millones de aparatos en la Argentina, se calcula que se han perdido, este año, 15 millones de dólares.

(Adaptado de www.lanacion.com.ar. Argentina)

12. Según el informe publicado por la organización Greenpeace, en Argentina...

- a) el 50% de la población guarda aparatos eléctricos viejos.
- b) un 40% de los desechos tecnológicos recibe tratamiento.
- c) cada persona genera 6 kg de residuos electrónicos al año.

13. Según el texto, la ley impulsada por Greenpeace Argentina...

- a) impone sanciones a los fabricantes de tecnología.
- b) implica la creación de empresas de reciclaje.
- c) aún no ha sido aprobada.

14. En el texto se dice que la organización Te Reciclo...

- a) arregla aparatos electrónicos en desuso.
- b) cobra por retirar los aparatos tecnológicos.
- c) estudia el tratamiento de la basura tecnológica.

15. El texto nos informa de que en el taller de reciclaje de la Fundación

Equidad...

- a) se recolectan computadoras viejas de centros educativos.
- b) se reparan sin coste alguno equipos averiados.
- c) se ofrece formación a desempleados.

16. Según el texto, existen algunas compañías de telefonía celular que...

- a) se encargan del 90% del reciclaje del celular.
- b) recogen baterías desechadas.
- c) compran baterías en desuso.

17. La autora del texto dice que en Argentina la basura electrónica...

- a) es cada vez más abundante.
- b) se amontona en cualquier lugar.
- c) supone pérdidas económicas.

Texto 4: Lee el siguiente texto. Después, en la hoja de respuestas circula la letra (A, B o C) de la opción que responde correctamente las preguntas 18 a 23.

Nuevas reglas del juego por Cynthia Cuculiansky

Cada nuevo periodo económico, social y político en la Argentina sitúa a los profesionales de las consultoras de recursos humanos frente al desafío de ser creativos y procurar nuevas respuestas a las empresas.

Durante los años 90 la misión de estas organizaciones fue localizar personal cualificado, para lo que se precisaba ser originales y establecer una determinada forma de trabajo. Se elaboraron entonces una serie de procedimientos para reclutar y seleccionar personal, y se estableció una productiva relación con las empresas, a las que se les suministraba una información muy valiosa para la toma de decisiones. El elemento clave de aquella metodología era la presentación de "la terna". Las consultoras empleamos este método porque necesitábamos que las empresas establecieran unos parámetros de comparación que les permitieran

ver, en una variedad de candidatos, diferentes estilos de formación y culturas de trabajo y escogieran a los que mejor se ajustaran a sus requerimientos.

Este sistema funcionó mientras el mercado marcaba un ritmo paciente y tolerante. Era aquel un mercado en el que los postulantes establecían lazos de fidelidad ya en los procesos de selección, y donde el pacto establecido gozaba de particular valor. La palabra del postulante era clave, dado que la empresa tenía el poder de decidir sobre la incorporación, y como, siempre que la empresa encajara con sus expectativas de trabajo y de beneficios, el candidato iba a cumplir con su palabra, se llegaba a un acuerdo y la incorporación se llevaba a efecto.

Aquella fue una época dorada en la que las tres partes, consultora, empresa cliente y candidatos establecían los acuerdos, respetaban los procesos y cumplían con los plazos y la palabra dada. Pero las cosas cambiaron.

En el fatídico 2001 nos hallamos ante una infinidad de candidatos que presentaban excelentes perfiles y escasas exigencias porque precisaban reinsertarse en el mercado laboral. La superpoblación de postulantes hizo que tuviéramos que agruparlos en cuartetos, en quintetos y hasta en grupos de diez postulantes, todos con currículos tales que permitían que se les presentase para que el cliente eligiera. Siempre era el cliente quien tenía la última palabra, pero eso conllevaba que, mientras se tomaba la decisión, el postulante alimentaba la esperanza de ser el elegido.

Hoy día, gracias a la capacidad de recuperación de los argentinos, nos encontramos en un contexto diferente, que nos empuja a repensarnos y a innovar para proporcionar mejores respuestas. Por parte de las empresas, hoy el requerimiento es: “Queremos los mejores recursos, con el mayor potencial y en el menor tiempo posible”. Los profesionales, por su lado, buscan oportunidades de crecimiento laboral y económico a través de la participación paralela en varios procesos de selección, y se decantarán por el mejor postor. Ante tal situación, proponemos una reflexión conjunta acerca de lo que llamamos las reglas del juego.

El tablero de los años noventa exigía que mostráramos el valor agregado del proceso de selección. Inventamos la terna, la pusimos en práctica y hoy ya es un código. En los años siguientes al 2001 el tablero se llenó de perfiles con alta capacidad y con bajas pretensiones económicas. Para salir de aquella situación coyuntural desarrollamos la idea del abanico de postulantes y funcionó.

En el tablero de hoy el jugador clave es el postulante, que es quien impone condiciones y plazos. En el proceso actual la selección es mutua, pues la empresa también debe constituir la mejor opción si quiere que el candidato la elija. Nuestro esfuerzo debe centrarse en diseñar formas de conocer los plazos de los que se dispone para tomar decisiones, puesto que es probable que los postulantes a una plaza se encuentren inmersos en otros procesos de selección. Ya no es inusitado escuchar a candidatos que comentan que están sondeando el mercado y que solo en caso de que les ofrezcan condiciones muy ventajosas abandonarán su actual puesto de trabajo, e incluso afirmaciones como que son conscientes de que les ofrecen lo que demandaban, pero que su empresa quiso retenerlos y mejoró las condiciones.

En esta nueva realidad es preciso tomar decisiones en el tiempo adecuado y diseñar procesos internos más ágiles que faciliten la incorporación de los recursos disponibles.

(Adaptado de www.sht.com.ar/archivo/temas/reglas.htm. Argentina)

18. La autora del texto trata de mostrar...

- a) la variación que han experimentado las contrataciones de los trabajadores.
- b) los cambios en los requisitos de las empresas para la búsqueda de personal.

c) la adaptación a los tiempos de las empresas de selección de personal.

19. La metodología de trabajo de la terna permitía que las consultoras...

- a) presentaran distintos perfiles a la empresa.
- b) establecieran las condiciones de contratación.
- c) compararan a todos los candidatos de forma justa.

20. En los noventa, el proceso de selección de personal se caracterizaba por...

- a) la rapidez.
- b) el compromiso.
- c) la flexibilidad.

21. Según el texto, a partir del año 2001...

- a) los trabajadores se esforzaron en mejorar su perfil.
- b) había más demanda que oferta de trabajo.
- c) las consultoras subieron su nivel de exigencia.

22. Según la autora, en el momento actual...

- a) las empresas se someten a la selección de las consultoras.
- b) los candidatos deben sondear el mercado.
- c) las consultoras deben calcular bien los tiempos de decisión.

23. Para el momento actual, la autora recomienda a las consultoras...

- a) ser más exigentes con las empresas.
- b) ser más rápidas en los procesos.
- c) desconfiar de las candidaturas.

Anexo 3: Bloques y competencias de las tres asignaturas del Taller de Lectura y Redacción.

BLOQUE I

Nombre del bloque	Horas asignadas
Proceso comunicativo	6
Propósito del bloque	
Conoce los elementos del proceso comunicativo y las funciones del lenguaje en diversas situaciones comunicativas para la redacción y comprensión de textos diversos.	
Interdisciplinariedad	Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación	Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.2 CG6.4 CG8.2	CDBC1 CDBC2 CDBC8	Los elementos del proceso comunicativo: - Emisor - Receptor - Mensaje - Código - Canal - Contexto - Retroalimentación - Ruido Funciones del lenguaje - Referencial - Poética - Emotiva - Fática - Apelativa - Metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el proceso comunicativo y sus elementos. ▪ Reconoce las funciones del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se relaciona con los demás de forma empática y colaborativa. ▪ Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpreta mensajes a través del uso del proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica con la utilización de los textos funcionales. ▪ Aplica las funciones del lenguaje en los diversos contextos en que se desenvuelve.

BLOQUE II

Nombre del bloque		Horas asignadas
La lectura		8
Propósito del bloque		
Desarrolla el proceso de lectura a partir de textos sugeridos y de interés personal para su uso en la vida cotidiana.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.3	CDBC1	Pertinencia de la lectura	Reconoce la actividad lectora como una fuente de desarrollo cognitivo y emotivo.	Aprueba el gusto por la lectura con motivación de logro.	Interpreta de manera crítica las ideas principales de diferentes tipos de textos.
CG5.2	CDBC2	Estrategias de comprensión lectora	Aplica las reglas de la lectura para obtener el máximo provecho.	Asume una actitud empática con sus pares por el gusto hacia la lectura.	Selecciona tipos de lectura de acuerdo a sus necesidades e intereses personales.
CG6.4	CDBC8	Tipos de lectura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencial ▪ Inferencial Tipos de lectura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructural ▪ Analítica ▪ Crítica Competencias lectoras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceder y recuperar ▪ Integrar e interpretar ▪ Reflexionar y evaluar 	Contrasta los diferentes tipos de lecturas con distintos textos. Reconoce las etapas del proceso de lectura. Explica la relación de las etapas del proceso de la lectura. Localiza uno o más fragmentos de		

			<p>información y cada uno puede ajustarse a múltiples condiciones.</p> <p>Logra manejar alguna información en conflicto.</p> <p>Identifica la idea principal de un texto, entiende las relaciones entre sus partes, forma o aplica clasificaciones sencillas, o construye el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es evidente y requiere inferencias de bajo nivel.</p> <p>Realiza comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien puede explicar una característica del texto aprovechando su experiencia o actitudes personales.</p>		
--	--	--	--	--	--

BLOQUE III

Nombre del bloque		Horas asignadas
Acentuación		6
Propósito del bloque		
Conoce y emplea las reglas ortográficas de acentuación en la redacción y corrección de textos.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAV E CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG1.1 CG5.2	CDBC4 CDBC8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ División silábica ▪ Diptongo, triptongo, adiptongo e hiato ▪ Acento prosódico y sílaba tónica ▪ Clasificación de palabras por acento prosódico: agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. ▪ Reglas de acentuación general: hiato, monosílabas, agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. ▪ Casos especiales de acentuación: adverbios terminados en -mente, yuxtapuestas con guion, yuxtapuestas sin guion. ▪ Acento diacrítico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las reglas ortográficas y las emplea en la corrección y redacción de escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha activamente. ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. ▪ Trabaja de manera colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica los errores en el uso de las reglas de acentuación y las utiliza para revisar y corregir, individualmente y en equipo, textos de su autoría o escritos por terceros. ▪ Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas ortográficas.

		▪ Acento enfático			
--	--	-------------------	--	--	--

BLOQUE IV

Nombre del bloque		Horas asignadas
Sintaxis		6
Propósito del bloque		
Aplica el análisis sintáctico en diversos contextos para mejorar sus habilidades de redacción y comprensión lectora.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG1.1 CG5.2	CDBC4 CDBC8	Principios básicos de la sintaxis del español <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de palabra ▪ Tipos de frase ▪ Oración simple ▪ Oración compuesta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las reglas sintácticas y las utiliza en la lectura y redacción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha activamente. ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. ▪ Trabaja de manera colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica y utiliza las reglas sintácticas de la lengua para redactar textos con corrección de acuerdo con la norma culta. ▪ Analiza la relación sintáctica de las diferentes partes de las oraciones simples y compuestas para el desarrollo del pensamiento lógico. ▪ Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas.

BLOQUE V

Nombre del bloque		Horas asignadas
Razonamiento lógico-verbal		10
Propósito del bloque		
Aplica el razonamiento lógico-verbal de las relaciones semánticas en diversos contextos para mejorar sus habilidades de redacción.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG1.1 CG5.2	CDBC4 CDBC8	Razonamiento lógico-verbal de relaciones semánticas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinónimos ▪ Antónimos ▪ Homófonos ▪ Parónimos ▪ Polisemia ▪ Analogías 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue los aspectos verbales y semánticos de la lengua. ▪ Explica las relaciones verbales y semánticas de la lengua en los diferentes tipos de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce sus emociones y áreas de oportunidad de forma asertiva. ▪ Expresa libremente sus ideas. ▪ Es consciente de sus emociones con pensamiento crítico y responsable de las decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica y utiliza las relaciones verbales y semánticas de la lengua para desarrollarlas en los textos que produce. ▪ Analiza la relación lógica semántica de las diferentes analogías para el desarrollo del pensamiento crítico.

BLOQUE VI

Nombre del bloque		Horas asignadas
Proceso de escritura		6
Propósito del bloque		
Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Taller de Argumentación Tecnologías Digitales I Química I Matemáticas I Metodología de la Investigación		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAV E CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1 CG5.1 CG6.3	CDBC1 CDBC5 CDBC12	Propiedades de la redacción <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherencia ▪ Cohesión ▪ Adecuación ▪ Conectores discursivos ▪ Vicios del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asocia las propiedades de la redacción en un texto. ▪ Utiliza los conectores discursivos y evita los vicios de lenguaje en la redacción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se informa a través de diversas fuentes antes de tomar decisiones. ▪ Favorece su propio pensamiento crítico. ▪ Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las propiedades de la redacción. ▪ Adapta las propiedades de la redacción en la elaboración de un texto con la aplicación de los conectores discursivos para su uso en la vida cotidiana.

BLOQUE VII

Nombre del bloque		Horas asignadas
Desarrollo de la lengua		8
Propósito del bloque		
Analiza y evalúa el origen etimológico de las palabras a partir de textos con vocabulario especializado y tecnicismos para establecer las relaciones polisémicas de las palabras.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG5.2	CDBC2	Palabras primitivas.	Identifica las palabras primitivas como paso medular para el proceso de formación de palabras.	Escucha y participa activamente.	Conoce las partes de una palabra para aplicarlas en el proceso de formación del léxico.
CG7.3	CDBC8	Procesos de formación de palabras: <ul style="list-style-type: none"> Derivación de palabras. Composición de palabras. 	Construye palabras a partir de un procedimiento lingüístico formal.	Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos.	Asocia las conexiones semánticas de las palabras para su uso cotidiano.
CG8.3	CDBC12	Prefijos y sufijos griegos. Prefijos y sufijos latinos.	Reconoce el origen etimológico de los prefijos y sufijos tanto griegos como latinos.		Clasifica prefijos y sufijos latinos y griegos y los distingue en el uso del lenguaje oral y escrito.

BLOQUE VIII

Nombre del bloque		Horas asignadas
Textos funcionales		10
Propósito del bloque		
Elabora textos funcionales conforme a sus conocimientos, ideas y experiencias respetando las normas de la redacción para aplicarlos en el ámbito personal, escolar y social.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1	CDBC1	Funciones y características de los textos funcionales.	Identifica el propósito de los textos funcionales. Distingue las características de los textos funcionales.	Reconoce sus fortalezas y áreas de oportunidad. Se relaciona con sus semejantes de forma colaborativa mostrando disposición al trabajo metódico y organizado. Externa un pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria.	Utiliza la función referencial y apelativa en la redacción de textos funcionales. Elabora textos funcionales de acuerdo a sus características y valora su importancia en el ámbito escolar y laboral. Evalúa la importancia de los textos funcionales en el ámbito escolar y laboral.
CG4.2	CDBC4				
CG5.2	CDBC12				

BLOQUE IX

Nombre del bloque		Horas asignadas
Textos persuasivos		10
Propósito del bloque		
Produce textos persuasivos atendiendo a sus características para formar una conciencia crítica y una actitud responsable ante el entorno.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.2	CDBC1	Funciones y características de los textos persuasivos.	Identifica las funciones y características de los textos persuasivos.	Aporta ideas en la solución de problemas promoviendo su creatividad.	Crea, analiza y valora textos persuasivos en donde asume una actitud respetuosa ante la diversidad de opiniones.
CG6.4	CDBC2	Clasificación	Establece la diferencia entre cada uno de los textos persuasivos.	Se relaciona con sus semejantes de forma colaborativa mostrando disposición al trabajo metódico y organizado.	
CG8.3	CDBC4 CDBC12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncio publicitario. ▪ Artículo de opinión. ▪ Caricatura política. 			
		Ampliación de vocabulario <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnicismos ▪ Neologismos ▪ Arcaísmos 	Reconoce el uso formal de las palabras.	Externa un pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria.	

BLOQUE X

Nombre del bloque		Horas asignadas
Ensayo		12
Propósito del bloque		
Redacta diferentes tipos de ensayos de acuerdo a su estructura y características para generar un pensamiento crítico.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG6.1	CDBC2	Clasificación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosófico ▪ Literario ▪ Científico 	Identifica los diferentes tipos de ensayo.	Adopta un pensamiento crítico, empático y asertivo.	Redacta un ensayo respetando la estructura y metodología sugerida.
CG6.4	CDBC4		Reconoce el proceso a seguir en la redacción de un ensayo.		
	CDBC5	Metodología		Adopta una actitud respetuosa ante la diversidad de opiniones.	
	CDBC12	Estructura	Aplica el proceso metodológico para la redacción de ensayos. Elabora ensayos atendiendo a la metodología de su estructura y el contexto.		Valorar la diversidad de ensayos que comparten en las diferentes asignaturas y ámbitos.

BLOQUE XI

Nombre del bloque		Horas asignadas
Textos orales		12
Propósito del bloque		
Compara los diferentes tipos de expresión oral para la aplicación en las diversas situaciones comunicativas.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG6.4	CDBC5	Exposición oral <ul style="list-style-type: none"> Mesa redonda 	Reconoce la estructura y características de los diferentes textos orales.	Respeto la opinión de los demás.	Usa las diferentes formas de expresión oral atendiendo las características y estructura de los textos orales.
CG8.3	CDBC6	<ul style="list-style-type: none"> Foro Debate 	Diferencia las formas de exposición oral atendiendo a sus características.	Asume una actitud empática y de escucha activa.	
CG9.1	CDBC8 CDBC12	Características de las formas de exposición oral. Elementos de apoyo para las exposiciones orales <ul style="list-style-type: none"> Discurso Gráficos Organización 	Contrasta los elementos de apoyo que se pueden utilizar en las exposiciones orales.	Maneja los conflictos interpersonales.	Integra exposiciones orales considerando las necesidades del contexto académico y laboral.

BLOQUE XII

Nombre del bloque		Horas asignadas
Textos recreativos		12
Propósito del bloque		
Desarrolla la habilidad creativa para la elaboración de textos recreativos en el contexto en que se desenvuelve.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Ética I Tecnologías Digitales II Química II Matemáticas II Introducción a las Ciencias Sociales		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG2.1 CG2.3	CDBC7 CDBC12	Funciones y características de los textos recreativos. Populares <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chiste ▪ Refrán ▪ Canción ▪ Adivinanza ▪ Historieta Literarios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativo ▪ Lírico ▪ Dramático 	Identifica las funciones y características de los textos recreativos. Establece la diferencia entre los diferentes tipos de textos recreativos (populares y literarios)	Respeto la interculturalidad. Promueve la perspectiva de la diversidad a través del manejo de sus emociones.	Desarrolla la habilidad creativa. Valora la expresión estética de textos recreativos en el ámbito académico y personal. Analiza la influencia e intencionalidad de un texto recreativo popular en el ámbito personal.

BLOQUE XIII

Nombre del bloque		Horas asignadas
El mundo académico		4
Propósito del bloque		
Conoce las características, la función social y el funcionamiento de los circuitos de producción y consumo de los textos académicos. Distingue las particularidades de cada uno de los géneros literarios empleados en el ámbito académico.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Literatura I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.2	CDBC1	El rigor académico	Identifica los ámbitos de producción y consumo de textos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra las características de la labor académica en el diseño de un tema de investigación.
CG4.5	CDBC3	Temas académicos	Reconoce los géneros literarios propios del mundo académico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabaja de manera colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecciona el género textual académico adecuado para comunicar los resultados de su investigación.
CG7.3	CDBC7	Géneros académicos: <ul style="list-style-type: none"> • Artículo • Reseña crítica • Informe • Monografía 	Identifica los temas propios de un texto académico.		
CG8.1					

BLOQUE XIV

Nombre del bloque		Horas asignadas
La lectura de textos académicos		4
Propósito del bloque		
Desarrolla el proceso de lectura a partir de textos académicos sugeridos y de interés personal para su uso en contextos de investigación y en la vida cotidiana.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Literatura I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.3	CDBC1	Convenciones de los textos académicos.	Identifica las características distintivas de los textos académicos.	Aprecia el gusto por la lectura con motivación de logro.	Utiliza diferentes estrategias de lectura para formarse una idea general del texto, extraer información y generar una opinión propia sobre su contenido y su forma.
CG4.5	CDBC2	Discriminación de fuentes.	Reconoce el nivel de confiabilidad de una fuente de información.	Asume una actitud empática con sus pares por el gusto hacia la lectura.	Selecciona las fuentes de información más confiables y precisas sobre un tema dado.
CG5.2	CDBC8	Estrategias de lectura.	Emplea diferentes estrategias de lectura de acuerdo con sus necesidades de investigación.		
CG6.2					

BLOQUE XV

Nombre del bloque		Horas asignadas
La redacción académica		4
Propósito del bloque		
Redacta textos con un estilo formal e impersonal y emplea los tecnicismos propios de la materia que aborda.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Literatura I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAV E CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1	CDBC4	Estilo formal/impersonal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las convenciones de la redacción académica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorece su propio pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra el proceso de la escritura académica en la redacción de un borrador de artículo especializado que respete las convenciones del género.
CG4.2	CDBC8	Lenguaje técnico			
CG5.2		Integración de citas:			
CG6.4		<ul style="list-style-type: none"> • Cita directa o textual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza las estrategias de redacción adecuadas para integrar la información de otro texto en el propio sin cometer plagio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad. 	
CG7.3		<ul style="list-style-type: none"> • Cita indirecta o paráfrasis 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza las convenciones para la integración de citas directas e indirectas en un texto propio.

BLOQUE XVI

Nombre del bloque		Horas asignadas
El aparato crítico		4
Propósito del bloque		
Emplea adecuadamente las convenciones de los estilos académicos internacionales para dar formato a sus documentos.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Literatura I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1 CG4.2 CG5.1 CG5.2	CDBC1	Formatos académicos <ul style="list-style-type: none"> • APA • MLA • Chicago Formato de referencias en el texto Formato de lista de referencias (bibliografía) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 	Reconoce y emplea los diferentes estilos de citado. Elabora referencias en el texto y listas de referencias para dar crédito a autores citados. Aplica las convenciones de estilo en el formato de sus trabajos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha activamente. ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica los formatos de citado APA, MLA y Chicago en la redacción de su artículo. ▪ Integra las normas de formato en la realización de su texto.

BLOQUE XVII

Nombre del bloque		Horas asignadas
La reseña crítica		8
Propósito del bloque		
Elabora una reseña crítica respetando la estructura y metodología sugerida.		
Interdisciplinariedad	Ejes transversales	
Literatura I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II	Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras	

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1	CDDBC4	Estructura de la reseña	Identifica la estructura y los elementos de la reseña.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce sus emociones y áreas de oportunidad de forma asertiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra el proceso de escritura académica en la redacción de una reseña crítica, respetando la estructura y los elementos propios del género. ▪ Analiza las características del público al que va dirigido su texto.
CG4.2	CDDBC8	Elementos de la reseña	Explica el contexto de producción, circulación y consumo de la reseña.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa libremente sus ideas. 	
CG5.2		Circuitos de producción y consumo de la reseña crítica.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorece su propio pensamiento crítico. 	
CG6.4				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad. 	
CG7.3				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra disposición al trabajo metódico 	

BLOQUE XVIII

Nombre del bloque		Horas asignadas
El ensayo académico		8
Propósito del bloque		
Elabora un ensayo académico respetando la estructura y metodología sugerida.		
Interdisciplinariedad		Ejes transversales
Literature I Lengua Adicional al Español III Historia de México I Física I Formación Integral Humanista II		Eje transversal Social Eje transversal de la Salud Eje transversal Ambiental Eje transversal de Habilidades Lectoras

CLAV E CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes esperados
CG4.1	CDBC4	Estructura del ensayo académico	Identifica la estructura y los elementos del ensayo académico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce sus emociones y áreas de oportunidad de forma asertiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra el proceso de escritura académica en la redacción de un ensayo académico, respetando la estructura y los elementos propios del género. ▪ Analiza las características del público al que va dirigido su texto.
CG4.2	CDBC8	Elementos del ensayo	Explica el contexto de producción, circulación y consumo del ensayo académico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa libremente sus ideas. 	
CG5.2		Circuitos de producción y consumo del ensayo académico.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorece su propio pensamiento crítico. 	
CG6.4				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad. 	
CG7.3				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra disposición al trabajo metódico. 	

Anexo 4. Opinión detallada del equipo docente: Método biográfico narrativo.

Al finalizar el primer semestre de impartición del programa se realizó un ejercicio de autoevaluación al estilo de la biografía narrativa a los quienes llevaron a cabo el programa. Hugo Garibay Rodríguez le pidió al cuerpo docente contestar unas preguntas claves que podrían dar pie a una reflexión posterior:

¿Ha funcionado el esquema de trabajo por niveles? Ventajas de tener grupos pequeños y más homogéneos en cuanto al nivel.

¿Qué ha salido bien?

¿Qué ha fallado?

¿Qué ajustes deberían hacerse? Autocrítica y apoyo externo que hace falta de la coordinación (CCSH) y de la prepa en general

Descripción del método de trabajo: ejercicios en clase, evaluación (y por qué)

Escaneo de trabajos (2 evidencias)

Biografía narrativa 1:

Docente fémina 1. (Docente de los grupos 1A y 3A)

El esquema de trabajo por niveles funciona bien. Los aspectos positivos son que es mucho mejor trabajar con grupos pequeños, pues esto permite conocer a los estudiantes para poder atender sus necesidades con mayor eficiencia y oportunidad. Esto me ha permitido detectar y reportar casos de problemas actitudinales y académicos de manera más expedita para buscar soluciones en conjunto con el departamento psicopedagógico, que me ha apoyado mucho. Otra ventaja es el no tener alumnos avanzados que se aburran mientras se da una explicación o un tema dominado por ellos. Era común que en mis grupos hubiera dos o tres estudiantes con un mucho mejor dominio del español culto y ellos se aburrían o no podían avanzar más por estar esperando a los otros.

Una desventaja con mis grupos (1A y 3A) ha sido tener que trabajar en contra de ideas preconcebidas de estudiantes con una actitud de prejuicio contra la materia, debida a su historia académica en cuestiones de ortografía o lectura; o bien, al fracaso académico general. Esto se ha dado principalmente de dos maneras:

1. Algunos no están dispuestos a aprender porque nunca les han interesado las materias de español o la escuela en general. Comprenden la importancia de escribir correctamente, pero no es algo que tengan como una meta o consideren posible para ellos, por eso están poco dispuestos a intentarlo. Comentarios como “nunca estudio para un examen”, “no va a servir de nada hacer lo que me estás pidiendo”, “pásame las respuestas del ejercicio” y “hoy no queremos trabajar” son frecuentes en este perfil de estudiantes. Si se juntan varios con esta perspectiva en un aula de nivel bajo, crean un ambiente negativo que invita a quienes sí quieren mejorar a ser influenciados por los otros. Como profesora, es necesario dedicar tiempo para platicar de manera individual con los estudiantes y hacerles ver que les es posible resolver los ejercicios y mejorar. Puede ser desgastante aunque sean pocos alumnos, pero tuve la ayuda de [Una docente del psicoped], quien me dio algunas herramientas para ser mucho más estructurada con un grupo donde era necesario. También fue necesario monitorear el avance en el trabajo individual constantemente. Es importante considerar que, tal vez, las voces de estos chicos se pierden en un aula más heterogénea, pero no siempre es así; de hecho, a veces el problema puede ser peor. Otra opción es que los chicos con actitud negativa se pierdan entre los demás para no ser tan monitoreados por el profesor, lo cual no logran cuando somos pocos dentro del aula.
2. Un problema más serio es el de estudiantes paralizados por el miedo a tener una calificación baja o perder una beca, quienes ven a las materias como una maraña atroz que puede acabarlos o actúa contra ellos. Algunos comentarios como “nunca me va bien en los exámenes”, “me pongo nervioso y me bloqueo” son los más dichos por ellos. En mi materia comenzamos prácticamente desde cero en cuestiones como acentuación. Volvimos a practicar división silábica, pero algunos chicos tienen la creencia de que no les va a ir bien por las deficiencias académicas de sus escuelas de procedencia, cuando no es así. En todos estos casos tenemos obstáculos epistemológicos y el terror, al ser

compartido, se hace más fuerte. Aquí también trabajó [Una docente del psicoped] apoyándose con los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas durante el primer parcial, para lo cual diseñé una batería de ejercicios de repaso de temas que habíamos visto, pero no habían quedado lo suficientemente sólidos. En esto también hay ciertas ventajas si se trabaja por niveles, pues el estudiante no siente que el fracaso es tan terrible cuando tiene más compañeros en las mismas condiciones, que se enfrentan a problemas similares a los suyos. Creo que en muchos casos logramos que las sinergias negativas pudieran cambiar de rumbo hacia lo positivo, al señalar los avances de algunos estudiantes y hacerles ver que avanzar era posible. También logramos que algunos se prestaran a escuchar y ayudar a otros que lo necesitaban más. No solamente reportamos problemas académicos, sino que [Una docente del psicoped] también detectó algunos relativos a la integración de algún estudiante con el grupo o a su actitud en general.

Me frustran algunos resultados de los estudiantes, pues siento que les he dado todas las herramientas para no tener errores de acentuación y comenzar a redactar mejor sus párrafos. También para comprender mejor una lectura. Definitivamente no me siento feliz cuando veo que en el examen de admisión hay chicos que tenían 20 errores y ahora tienen 10. Parece una gran mejoría, pero solamente el 38% (aproximadamente) de mis estudiantes pueden redactar un texto de unas 160 palabras con un máximo de tres errores de acentuación. Me desespera, sobre todo, que no tengo la formación necesaria para detectar exactamente cuál es el obstáculo epistemológico de los alumnos que están en el caso dos ni sé tampoco qué les hace falta para mejorar, ellos son quienes más me preocupan. Con los alumnos del primer caso, también creo que a veces me falta tener elementos para detectar que algo es actitudinal, pues tal vez hay también algún aspecto que sí tiene solución en cuanto a la forma de aprender (y mi manera de enseñar) que va más allá del desinterés del estudiante.

No me siento satisfecha cuando sé que en un grupo de 15 alumnos tengo dos en examen extraordinario y otros dos en mi grupo de 22 (donde una vez a la semana me ayudaba [Una docente del psicoped] a partir del segundo parcial, de manera muy activa, con las actividades de repaso y de nuevos temas). Este número de extraordinarios corresponde, más o menos, a los que he tenido en mis grupos cuando no había niveles, donde tenía entre 25 y 33 estudiantes. Quizá debo pensar

en que si mis alumnos actuales hubieran estado sin la atención recibida gracias a la estructura por niveles y si se hubieran distribuidos entre los grupos tradicionales, seguramente habrían reprobado más, pero no lo sé con seguridad.

En cuanto al apoyo necesario, me gustaría mucho que hubiera alguna manera de detectar necesidades especiales académicas en nuestros alumnos becados o en quienes tienen bajo rendimiento escolar. Me gustaría poder contar con un diagnóstico más preciso de estos chicos, pero tampoco sé qué tan posible es en nuestro contexto o quién tiene las herramientas para hacerlo. Pongo como ejemplo el caso de Aarón, quien estuvo trabajando de manera individual con [Una docente del psicoped]. Ella detectó un tema actitudinal y constató que había entendido los temas de división silábica y acentuación, pero él no pudo demostrarlo en los exámenes siguientes y eso me deja pensando si hay algo más que podamos hacer como institución. Me gustaría poder platicar esto con el Psicoped y buscar nuevas formas de apoyo a estudiantes con dislexia, déficit de atención o ansiedad (casos que tengo actualmente).

Creo que otras materias también podrían apoyar el eje de comprensión lectora y de redacción de textos. Muchos conocemos la necesidad de hacer un frente común para que nuestros estudiantes tengan herramientas comunicativas que les permitan tener éxito cuando estudien su carrera profesional o cuando se desarrollen después.

En cuanto a la metodología seguida en clase durante este semestre, dediqué todo el primer parcial a los temas de división silábica y acentuación general. En este caso, hay algunas reglas que se aprenden de memoria y para esto les doy claves nemotécnicas sobre la manera de convivir entre vocales, etc. Después de cada tema, el estudiante hace ejercicios de manera individual o en parejas y los revisamos entre todos. Cada uno debe calificar su ejercicio y detectar en qué se está equivocando. Se atienden todas las dudas y vuelvo a explicar lo que sea necesario, el número de veces que se solicite. También hago exámenes rápidos continuamente y los regreso evaluados o revisamos en cuanto terminan de hacerlos cuáles son las respuestas correctas. Se atienden todas las dudas y se les solicita a los estudiantes que elaboren la corrección del examen, detectando en qué se equivocaron y corrigiendo con repeticiones en el cuaderno. Estos temas son muy mecánicos y

es importante fijar muy bien las reglas de división silábica y acentuación para poder resolver cualquier caso; son fórmulas que hace falta aprender para aplicar.

El estudiante debe ir reuniendo todo el material con el que se trabaja en clase para poder conformar su portafolio, que debe entregar al final del periodo parcial, el día del examen. Se revisa que el alumno haya realizado completas las actividades y que tenga el material reunido en orden, pues mientras mejor lo maneje, es más fácil que estudie de sus apuntes y ejercicios.

Se pide al estudiante que haga lectura de cuentos cortos, unos cinco o seis, durante el parcial. [Una docente del psicoped] sugirió un formato para ayudarles a los chicos a estructurar la información leída en cada cuento, mediante una serie de preguntas sencillas (¿Quién cuenta la historia? ¿Quiénes intervienen? Etc.). Responder las preguntas cuenta como una actividad para la evaluación sumativa y también se hace un examen de lectura solamente para saber si hay una comprensión lectora básica. Se platica si hay duda sobre los cuentos y se hace algún ejercicio o párrafo a partir de ahí.

Se trabajó para apoyar la lectura de dos módulos del libro de ICS, uno en el primer parcial y otro en el segundo. Implementé el uso de organizadores textuales: tablas comparativas, cuadros sinópticos y un glosario en primer parcial; para el segundo, fuimos leyendo en plenaria una parte del libro y cada alumno iba anotando las ideas principales y palabras clave (con su definición) en su cuaderno, mientras discutíamos si los conceptos se aplicaban en México. En uno de los grupos, el A3, donde había más confusión con los primeros temas, la actividad de ICS no se hizo, pues diseñé una batería de ejercicios de repaso para que los estudiantes elaboraran guiados por [Una docente del psicoped], mientras trabajé con los alumnos más avanzados en el libro de ICS y algún ejercicio redacción de párrafos.

Durante el segundo parcial hice también otros ejercicios de comprensión lectora de opción múltiple, del tipo de los del diagnóstico. La estrategia fue subrayar la parte de la lectura donde se encontrara la respuesta y devolver los ejercicios revisados o explicar las respuestas en plenaria para que pudieran saber por qué se estaban equivocando. [Una docente del psicoped] apoyó también en comprensión lectora.

Se trabajó un poco en escritura de párrafos, pero esto debe hacerse con más frecuencia durante el segundo semestre, pues hicieron falta ejercicios de este tipo donde también se comience a trabajar

la puntuación y el uso de conectores para elaborar los párrafos. También hay que trabajar más con la comprensión lectora, pues un 73% de mis alumnos necesita mejorar.

Biografía narrativa 2:

Docente fémina 2 (Grupos 2D y 3D)

1. ¿Ha funcionado el esquema de trabajo por niveles? Ventajas de tener grupos pequeños y más homogéneos en cuanto al nivel.

Mi percepción es que sí, ha funcionado. Los alumnos que entraron en este nivel, en general, son autogestivos, tenían vicios de redacción y acentuación menores, y hacía falta trabajar con ellos casos muy específicos de acentuación y puntuación. Con este diagnóstico, la base del curso podría centrarse en redactar textos con una complejidad mayor. Si bien TLR I se planteó como un nivel en donde los tipos de textos trabajados serían narrativo y descriptivo, dadas las características de estos grupos tomé la decisión de que incorporaran estos tipos discursivos en dos proyectos grandes (uno por parcial) y que éstos fueran tomados como examen. El primero de ellos fue una crónica periodística, el segundo, una crónica de sucesos.

Lo primero que habría que decir es que tanto el trabajo individual como por equipo fue fructífero. Los alumnos se mostraron motivados. Fue una clase mayormente enfocada a ser taller que clase tipo cátedra. Los alumnos siguen indicaciones muy bien y se esfuerzan por terminar bien si se les plantean “metas”. Al comenzar la clase suelo decirles: “en esta clase tendremos dos/tres firmas. Lo primero que vamos a hacer será a), luego b) y luego c). Esto es importante para su trabajo final porque...” este tipo de manejo grupal ha servido porque los alumnos pueden tomar sus propios tiempos y enfocarse en hacerlo de la mejor manera (los alumnos de estos grupos, en general, son dedicados y se esfuerzan por mejorar con las correcciones que les doy). También sirve porque, a su ritmo, pueden solicitar mi apoyo y podemos enfocarnos en trabajar en fallas específicas de cada uno. Es decir: la atención es muy especializada y esto hace que el avance sea, aunque poco a poco, significativo.

Esta manera de trabajar, pienso, motiva al alumno porque él mismo se da cuenta de cómo mejoró de una corrección a otra. Y él mismo tiene evidencia de cómo empezó y qué fue puliendo. El

enfoque de trabajar con borradores (desde las pequeñas redacciones que hacen como ejercicios hasta los borradores de exámenes finales) hace también que el alumno no se descalifique como “no soy bueno para esto”, sino que vea que un buen texto (y por tanto, una buena calificación) tiene que ver más con un proceso de pensar, escribir y reestructurar, que con una “habilidad innata”. Es decir: el resultado es algo en lo que puede incidir. Eso creo que ha motivado a los grupos, porque, de manera general, los alumnos han puesto empeño en que sus textos mejoren. Se ve de borrador a final y de parcial a parcial.

Otra cosa que noté como ventaja de trabajo de grupo homogéneo fue que

De manera puntual, entonces, puedo decir que:

Ventajas de tener grupos pequeños:

*Atención personalizada

*Retroalimentación constante

*Trabajo individual y por equipo fructífero porque, dado que son autogestivos, se sienten más cómodos tomando sus propios tiempos (dentro de la clase).

*Funciona trabajar por pequeñas metas (durante la clase) y grandes metas (proyectos parciales).

* Trabajo con borradores y entregas finales que se aprovechan mucho, debido a las retroalimentaciones constantes.

Ventajas de tener grupos homogéneos:

- Tienen confianza en hacer equipo con sus compañeros.
- Facilita diagnósticos para detenerse en temas teóricos. Por ejemplo: después del primer parcial, me di cuenta de que a la mayoría le costaba trabajo describir de manera específica lugares, personas. Usaban adjetivos muy generales. Entonces pude volver al ejercicio “El Armadillo” y trabajar con otras herramientas sin que hubiera un desequilibrio porque algunos alumnos ya hubieran “superado” ese tema.
- El avance en los temas es más rápido.

- Puedo preparar ejercicios nivelados y que la mayor parte del grupo pueda aprovechar.

Fallos

Dado que es un programa nuevo, me parece que necesitó de más planeación. Los profesores lo hicimos con las experiencias pasadas de los grupos de TLR, pero, en mi caso personal, creo que con mayor tiempo habría podido generar ejercicios más puntuales, o indicadores más precisos. También creo que, aunque haya un plan de trabajo, los grupos van a cambiar de generación en generación, así que siempre habrá que adaptarse a las necesidades grupales.

Otra área de oportunidad dentro de las clases es que trabajé ortografía de manera tangencial (con cada equipo de trabajo o de manera individual, veíamos casos específicos). Si bien esto permitió avances en cada uno, la desventaja es que, aun siendo grupos pequeños, falta mayor atención para casos muy concretos: Ricardo Collins, Fiona Cervantes o Regina Ramos-Francia, aunque tienen buena redacción, tienen muchos problemas con ortografía aún, así que una mejor organización y previsión de casos como estos me permitiría ponerles más atención, porque teóricamente ya no me detengo en errores que ellos aún tienen. En resumen: ¿qué hacer con esos casos que ya están focalizados? ¿Cómo tratarlos en clase para que avancen paralelamente al grupo pero también subsanen sus carencias?

2. ¿Qué ajustes deberían hacerse? Autocrítica y apoyo externo que hace falta de la coordinación (CCSH) y de la prepa en general

Me parece que, con la experiencia acumulada, la academia de TLR debería plantearse, a futuro, ir haciendo propuestas metodológicas para el trabajo por niveles. Con la evidencia recabada y con la experiencia de todos, podríamos valorar los ajustes pertinentes a cada nivel.

Dicho esto, desde mi experiencia, puedo decir que quizá me gustaría que, quienes damos en los mismos niveles, pudiéramos crear o implementar alguna herramienta para que los alumnos rezagados trabajen paralelamente para subir su nivel. Estoy pensando en los casos expuestos anteriormente. Algo como un curso en Moodle con ejercicios autoevaluables que sirvan para que,

en “tiempos muertos” (es decir, ya que ellos pasaron correcciones), los alumnos puedan utilizar para que vayan avanzando de nivel. Esto no es utópico: dado que las faltas ortográficas constituyen penalizaciones cada vez que entregan trabajos en mis grupos, estos alumnos se preocupan tener mejor ortografía.

Siento también, que particularmente en mi curso, debí ponerle mayor atención al formato MLA, pues revisé con cada equipo generalidades, pero di por supuesto su manejo. En los trabajos hubo fallos respecto a éste.

3. Descripción del método de trabajo: ejercicios en clase, evaluación (y por qué)

Los objetivos del curso fueron profundizar dos tipos textuales: la narración y la descripción. Además de trabajar con lecturas de libros y/o materiales periodísticos para apoyar a su vez los tipos textuales abordados. La ortografía fue revisada de manera tangencial, es decir: se hacían ejercicios con cada alumno si focalizaba algún caso específico de fallo (acentos diacríticos, acentos enfáticos, etc). El mayor peso de mi curso fue la redacción, y trabajé dos proyectos parciales que tuvieron valor de examen.

Parcial uno: instrumentos de trabajo-evaluación y ponderaciones

Proyecto de examen (40%): crónica sencilla / crónica periodística (características generales: texto narrativo que incluyera descripciones, además de dos citas de dos testigos. Podían ser comentarios breves). Extensión: cinco párrafos.

Este proyecto incluyó dentro de la calificación: esquema de trabajo y borrador antes de la entrega.

Ejercicios y actividades (20%)

Ejercicios: Lectura de breves crónicas periodísticas, identificación de estructuras.

Ejercicios de escritura: después de exposición de material teórico sobre párrafos, identificación de tipos de párrafos, ejercicios breves de escritura de tipos textuales.

Control de lectura (20%)

Crónica de una muerte anunciada. De Gabriel García Márquez.

Autoevaluación (5%)

Formato en donde el alumno hace una autoreflexión de aprendizaje.

Bitácora (15%)

Carpeta con los ejercicios, trabajos y borradores ordenados.

Parcial dos: instrumentos de trabajo-evaluación y ponderaciones

Proyecto de examen (40%): crónica de sucesos. Temas: migración en mi familia, vida sin internet, temblor del 85 y o 2017. Características generales: texto narrativo en tercera persona que se basara en la información de dos testimonios. También que incluyera fuentes fidedignas de dos artículos, informes, libros, reportajes sobre el suceso que escogieron. Citas en MLA. Extensión: mínimo tres cuartillas. Máximo cinco. Trabajo realizado en parejas.

Este proyecto incluyó dentro de la calificación: borrador y dos hojas de trabajo.

Ejercicios y actividades (20%)

Ejercicios: Lectura de crónicas periodísticas más complejas. Identificación de estructuras.

Ejercicios de escritura: después de exposición de material teórico sobre descripción, escritura de textos descriptivos.

Entrevistas (testimonios) para proyecto parcial.

Controles de lectura (20%)

-“Vida en la ruta de la muerte” de Alberto Nájjar. Libro: *Entre las cenizas*. (Crónica que habla sobre los migrantes centroamericanos y “La bestia”. Retrata la ayuda de Las Patronas).

-“La justicia de todos” de Daniela Rea. Libro: *Entre las cenizas*. (Crónica que habla sobre las autodefensas en Guerrero).

Autoevaluación (5%)

Formato en donde el alumno hace una autoreflexión de aprendizaje.

Bitácora (15%)

Carpeta con los ejercicios, trabajos y borradores ordenados.

Biografía narrativa 3

Docente fémina 3. (Grupos 1C, 2C, 3C)

¿Ha funcionado el esquema de trabajo por niveles?

La experiencia de trabajo por niveles durante este semestre (O-2018) resultó bastante satisfactoria. La estructuración de grupos más pequeños facilitó, sin duda, la atención personalizada y el seguimiento constante de los procesos de aprendizaje llevados a cabo dentro y fuera del aula. Asimismo, este esquema de trabajo permitió el diseño y la aplicación efectiva de estrategias didácticas particulares para atender las necesidades individuales y colectivas del estudiantado, algo que era difícil de conseguir bajo el esquema anterior.

Al inicio del curso, el hecho de que los alumnos hubieran sido colocados en grupos diferentes a sus grupos base creó un ambiente en el que las comparaciones eran constantes. Para minimizar esta situación, fue necesario reafirmar continuamente que la organización en la clase de TLR no respondía a “niveles”, a “ser más bueno” o “ser peor”, sino, más bien, era resultado del diagnóstico de sus aptitudes y habilidades para la lectura y la escritura. Después del primer periodo, los comentarios comparativos fueron mínimos, y el avance de los alumnos con mayores áreas de oportunidad para el desarrollo de habilidades fue muy positivo.

Guiarse por los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es una herramienta útil para evaluar el grado de dominio de las competencias comunicativas cuando se aprende una lengua extranjera. En el caso de la planeación de este curso, asimilar los procesos

de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna con aquellos implicados en la adquisición de una lengua extranjera dificultó un poco el análisis del grado de consolidación en las competencias comunicativas que debían desarrollar los estudiantes.

Descripción del método de trabajo.

Dado que los estudiantes poseían, desde el inicio, un grado de dominio similar en las competencias comunicativas relacionadas con la asignatura, las estrategias didácticas aplicadas en clase se enfocaron en la consolidación de los saberes previamente adquiridos.

Para consolidar estas habilidades, se optó por dirigir las actividades hacia la realización de dos proyectos de escritura, uno, de corte descriptivo, y otro, de carácter narrativo, en los que se enlazarían los contenidos teóricos (acentuación, uso de grafías y tipología textual), con habilidades prácticas (escritura y lectura). En ellos, los alumnos pusieron en práctica no solamente las habilidades relacionadas con las competencias disciplinares básicas de la asignatura, sino también trabajaron con su creatividad y su capacidad de observación, de análisis, de síntesis, que son de utilidad en otras materias.

Para evaluar el progreso de los estudiantes se empleó el portafolio de evidencias en el que, además de consignar todas las anotaciones relacionadas con los contenidos teóricos, también se incluyeron actividades de lectura y de escritura creativa con base en el libro *Extrañando a Kissinger*, de Etgar Keret. Al término de cada clase, los estudiantes debían reflexionar sobre lo aprendido y, periódicamente, debían autoevaluarse destacando los aspectos en los que habían mejorado. De esta manera, se intentó que los alumnos estuvieran inmersos en un ambiente en el que pudieran autorregular su aprendizaje

Primer parcial

- El primer proyecto, **Vidas cruzadas**, requirió, en principio, de la observación y del análisis inferencial. A partir de la obra del artista plástico George Segal (1924-2000), cada

estudiante tuvo la consigna de describir a detalle cada elemento físico observable en una imagen que le fue proporcionada. En binas, compartieron entre sí con sus pares las descripciones que habían hecho. Posteriormente, se le pidió que hiciera inferencias sobre lo que no se ve en la imagen, es decir, que tratara de hacer hipótesis sobre los sentimientos y las historias personales de cada persona retratada en las esculturas, tomando en cuenta el sitio en que fueron colocadas por el artista. Una vez hecho tal análisis, cada estudiante redactó un texto descriptivo de 150 palabras.



La percepción de los estudiantes sobre este primer proyecto fue bastante positiva. Algunos llegaron a referir que el límite de palabras era insuficiente para describir lo que observaban, y pocos quedaron insatisfechos con las actividades asociadas.

Después de revisar la acentuación de los textos escritos y luego de haber hecho tres ejercicios en clase, los alumnos comenzaron a tomar conciencia de las causas que motivaban sus errores. Revisando por sí mismos las principales reglas de acentuación, indagando sobre algunos casos particulares para acentuar e internalizando la lógica de la acentuación en español, la mayoría presentó una mejoría significativa.

En la comprensión de lectura las actividades evidenciaron que la mayoría de alumnos tenía dificultades no solo para recuperar las ideas principales de un texto, sino también para identificar la estructura y las secuencias que lo componen. Por ello, el segundo proyecto fue planeado para auxiliar en este sentido.

Segundo parcial

- El segundo proyecto, **Una historia descompuesta**, abordó el tema de la escritura de textos narrativos en función del ejercicio de las habilidades cognitivas asociadas con la lectura en

las que se había detectado cierto rezago. En las primeras sesiones, se retomaron los elementos compositivos de los textos narrativos y, a partir de la lectura de varios cuentos en clase, se sistematizó el análisis de este tipo de textos. En las sesiones que siguieron, se realizaron varios ejercicios de lectura en los que se enfatizó la importancia de identificar las estructuras y las secuencias de los textos para comprender su contenido de manera global, y se comenzó a trabajar en la creación de las secuencias que se utilizarían para redactar los textos narrativos a partir de un tema determinado. Finalmente, crearon el ambiente y los personajes que tomarían parte de las narraciones e integraron cada una de las partes a un texto terminado.

Una historia descompuesta

En los textos narrativos la **coherencia** es una característica fundamental para lograr la comprensión general del relato.

Al redactar narraciones es necesario que los sucesos sean presentados de manera lógica y **SECUENCIAL**: esto se logra gracias al uso de **nexos y conectores lógicos**.

La **organización de las secuencias narrativas en un texto no solo responde al uso de nexos y conectores lógicos**: depende de la **intención creativa** del autor la elección de una **estructura concreta** en la que se **desarrollará el argumento**.

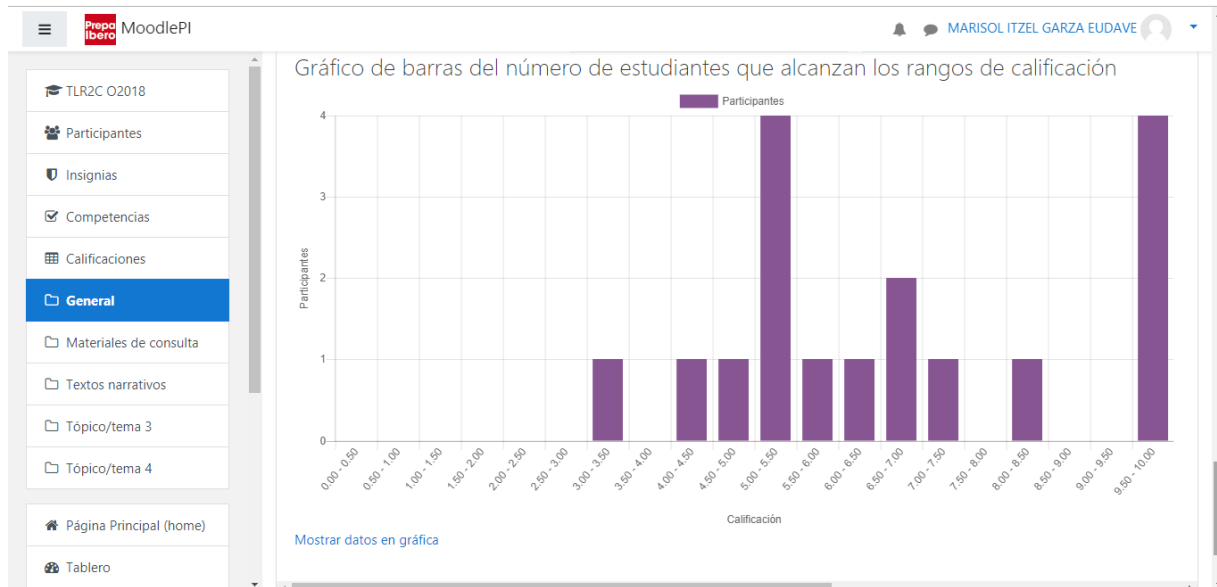
La observación de las fortalezas y debilidades de cada estudiante, así como la creación de materiales propios para repasar la ortografía y el uso de grafías en clase fue una estrategia exitosa en este parcial, aunque **aún hay un porcentaje importante de alumnos (10%, dos en el grupo 1C, tres en el grupo 2C y dos en el grupo 3C) que necesitan apoyo en este aspecto.**

En lectura, los resultados del último ejercicio reportaron que la falta de ejercicio de técnicas de lectura de distinta naturaleza incidió en la comprensión global de un texto:

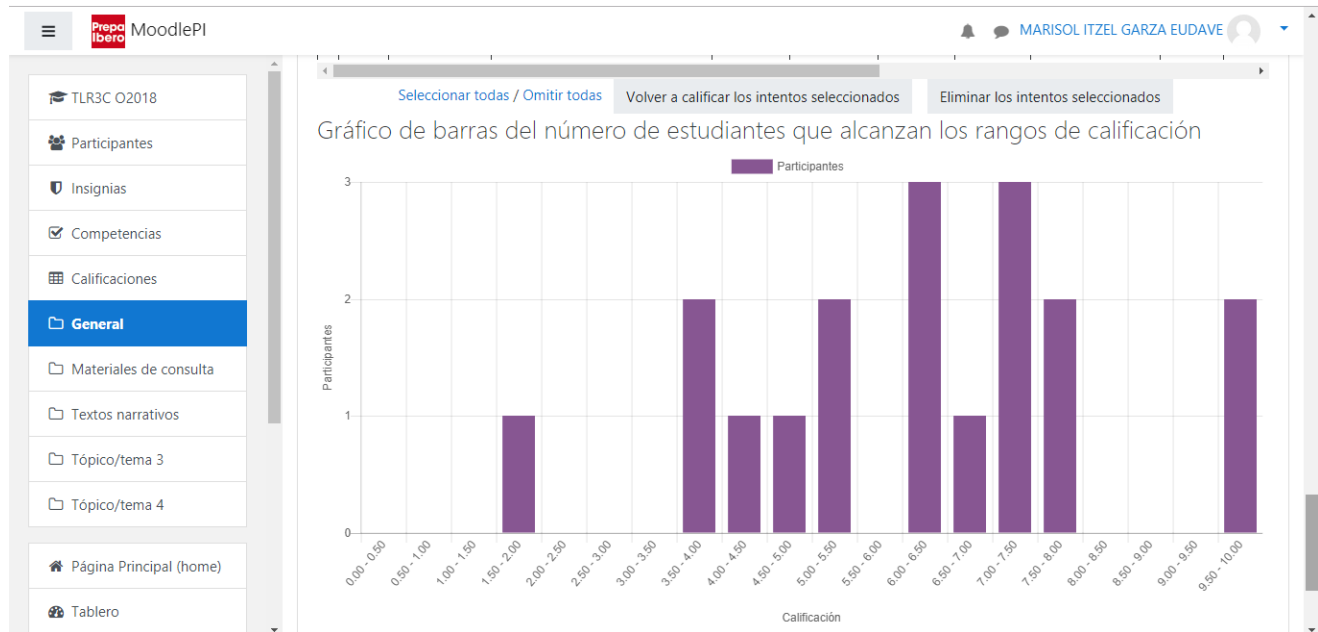
Grupo 1C:



Grupo 2C:



Grupo 3C (el único que presenta un desarrollo acorde con la curva de Gauss):



¿Qué ha salido bien?

- ✓ Involucrar a los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos y hacerlos conscientes del papel que ocupan en el proceso de E-A (estrategias metacognitivas de elaboración).
- ✓ Generar interés en los alumnos por descubrir distintas formas de aprender y de crear sus propios saberes.
- ✓ Motivar la libre expresión a través de la escritura y la literatura.
- ✓ Mejorar la interacción entre pares, la integración grupal y la convivencia.

¿Qué ha fallado?

- ✓ Tratar de vencer los prejuicios sobre el aprendizaje de nuestra lengua que se han ido construyendo desde los primeros años de enseñanza: “¿Tenemos clase de español?”, “A mí no me gusta el español”.

- ✓ Utilizar técnicas de lectura selectiva con textos de distintas temáticas, no solo de carácter literario.
- ✓ Inducir exitosamente a los alumnos en un ambiente de aprendizaje autorregulado: la resistencia ante este modelo ha sido significativa, ya que muchos no encuentran utilidad práctica en la autoevaluación. **Prevalecen viejos modelos de enseñanza-aprendizaje (memorización).**
- ✓ Evaluar bajo criterios que no se corresponden (MCER) y que no consideran aspectos clave en lectura y escritura. Los datos obtenidos después de las dos evaluaciones diagnósticas (inicial y final), no reportan datos que puedan ayudar a generar nuevas estrategias didácticas.

¿Qué ajustes deberían hacerse?

La academia de TLR necesita conocer con claridad los planes y programas de estudio oficiales, así como los perfiles de ingreso y de egreso de Prepa Ibero para ajustar su práctica a ellos. Es importante considerar los distintos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes en la planeación de las clases, pues esto mejoraría la manera en la que se involucran en su propio proceso de adquisición de conocimientos.

A nivel institucional, es necesario el apoyo para:

- Conferir mayor importancia a la asignatura: aunque parece que es una “repetición” de la materia de español que se lleva en secundaria, y que, a estas alturas, los estudiantes ya tienen dominio sobre muchas técnicas de lectura y escritura, no es así. Al llegar a sexto grado, hay alumnos que aún tienen deficiencias muy marcadas en la aplicación de estos procesos cognitivos.

- Buscar la vinculación de la asignatura con otras materias: sugerir el seguimiento de un eje transversal organizado a partir de un tema común; planificar actividades desde un abordaje multidisciplinario.
- Procurar la vinculación entre docentes de distintas academias para compartir técnicas de lectura de comprensión y de escritura que puedan ser adaptadas a los propósitos particulares de cada disciplina.

Biográfica narrativa 4:

Docente masculino 2. Grupos 1b, 2B, 3B)

Opinión sobre esquema de trabajo:

Aunque hace apenas un par de meses me incorporé como profesor de TLR I en la Prepa Ibero, noté que la división de los grupos por niveles fue favorable para realizar la transición en un periodo que estaba llegando a su fin y en miras a la evaluación final. Es decir, gracias a la orientación del profesor Hugo y al cuento que los alumnos redactaron para su segundo parcial, me facilitó identificar las áreas de oportunidad donde, por un lado, se necesitaba reforzar lo que se había trabajado durante el semestre y, por el otro, tener una idea de cuál era el “perfil” de mis grupos en cuanto acentuación, uso de signos de puntuación y de palabras repetidas.

En general, el hecho de que se haya trabajado acentuación durante el semestre favoreció la disminución de errores al cierre de este. Quizás los ejercicios y el tema hubiesen cansado a los alumnos en “niveles más altos”, cuando quizás otro aspecto era el que debía reforzarse; aquí vislumbro una ventaja de tener grupos pequeños y una atención personalizada. En poco tiempo pude familiarizarme con ciertos estudiantes (aunque no todos), monitorear su estilo, identificar tanto algunas fortalezas como deficiencias. Por ejemplo: los grupos B tendrán que seguir ejercitándose en la acentuación además de adquirir claridad en el uso de signos de puntuación. Los mismos estudiantes sienten que se les brinda una atención específica y uno puede estar detrás de ellos para que trabajen, se esfuercen y mejoren.

Trabajar con grupos más homogéneos sería nivelar a los estudiantes más rezagados y lograr que los adelantados no se aburran. Al mismo tiempo se intentaría mantener un equilibrio para que las diferencias no se disparen. No obstante, al final, se emplearía una estrategia distinta al esforzarnos porque todos los alumnos egresen a la par, lo cual implica un reto mayor.

Como profesor de nuevo ingreso, recomiendo ampliamente que continuemos trabajando por niveles, pues esto permite cubrir ciertos rezagos en la mejor medida posible. Ahora bien, un punto que pude apreciar fue los estudiantes sí notan la diferencia entre niveles (ya me preguntaron si podían subir de un nivel a otro). Quizás completado el año podremos tener más herramientas que nos permitan reflexionar sobre este asunto.

-

Breve descripción del método de trabajo

Fue poco lo que estuve frente al aula durante el semestre con los grupos B, sin embargo, podría resumir el método de trabajo en los siguientes puntos:

- 1) Le di continuidad a los ejercicios de acentuación y comprensión lectora proporcionados por el profesor Hugo. Seguimiento, revisión y comentarios con los estudiantes.
- 2) Presentación visual respecto a textos narrativos. Se hizo lectura grupal en voz alta de dos cuentos para identificar la estructura (inicio, desarrollo, desenlace), los personajes, el tiempo y el espacio; además de ejercicios para crear frases o imágenes descriptivas. En clase “tallereamos” el inicio de los textos que los estudiantes, quienes compartieron sus ideas respecto al tema, para irlo desarrollando.
- 3) El instrumento de evaluación empleado fue una rúbrica cuyos criterios principales consistieron en: título creativo, descripción de los personajes principales, extensión, estructura, elaboración del problema/conflicto, vocabulario, creatividad y ortografía/redacción.

Me pareció una buena guía para conocer los procesos de cada alumno/a y me permitió hacer ajustes de acuerdo a su nivel. También me permitió observar que, en general, aplicaron lo que vimos sobre textos narrativos, aunque todavía falta mucho por hacer en cuestión de redacción, uso de acento diacrítico y signos de puntuación.

4) Juegos de razonamiento verbal (trabajo en equipo) e investigación de palabras homófonas con “ll” y “y” (trabajo individual, búsqueda de información y redacción de oraciones con el fin de distinguirlas).

Anexo 5: Los diferentes de instrumentos de la Prepa Ibero

API: Examen de admisión a la Prepa Ibero. ([Ver Anexo 7](#))

D1: Examen diagnóstico aplicado antes de que el estudiantado empezara el semestre y tomara un curso remedial. ([El contenido del mismo se puede ver en el anexo 2](#))

TLR1: Examen final de la materia de Taller de Lectura y Redacción I aplicado en diciembre de 2018.

D2: Segundo diagnóstico aplicado a los estudiantes en diciembre de 2018.

TLR2: Examen final de la materia de Taller de Lectura y Redacción II aplicado en mayo de 2019.

O20: Resultados obtenidos en la Prepa Ibero en el otoño 2020

CBCCL: Resultados del examen Tipo College Board Referente a la Comprensión lectora.

CBCO: Resultados del examen Tipo College Board referente a la construcción de oraciones.

CBCPPR: Resultados del examen Tipo College Board referente a las competencias para el proceso de redacción.

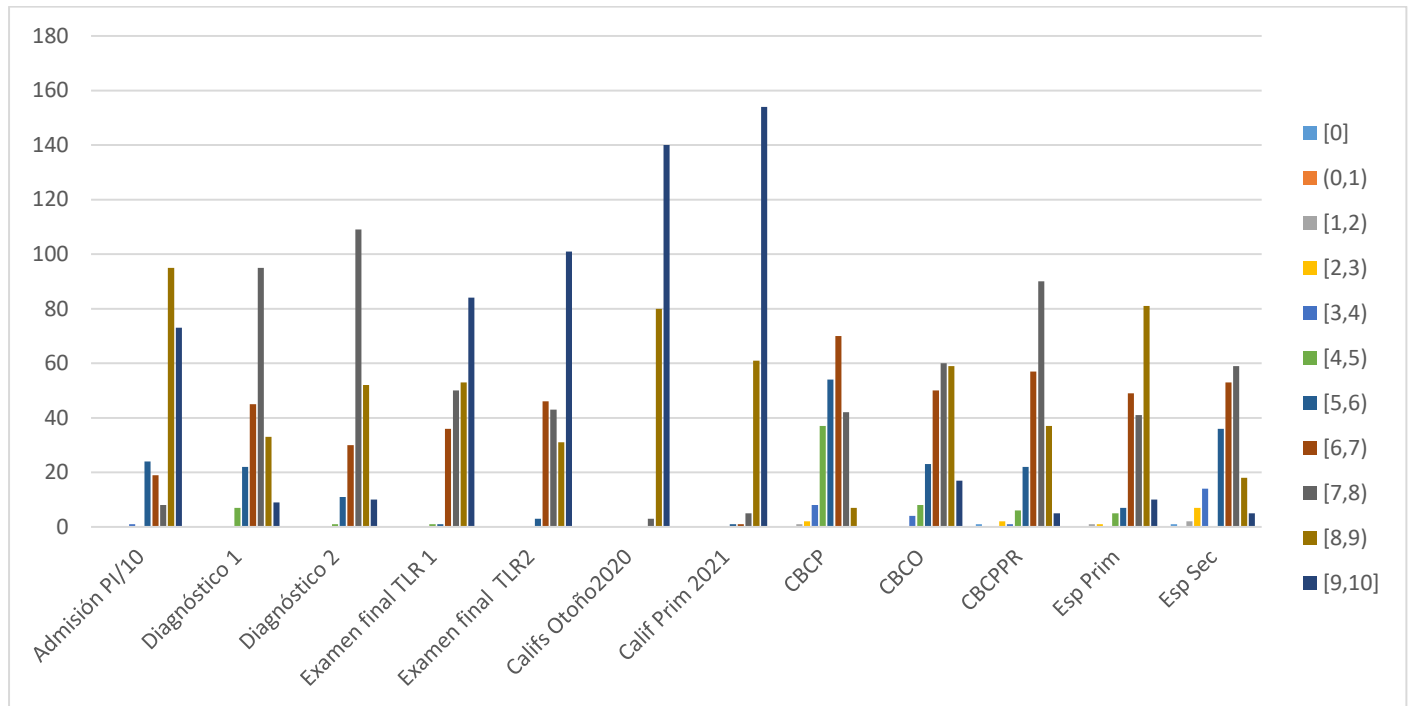
P21: Resultados obtenidos en la Prepa Ibero en la primavera 2021.

EEP: Resultados obtenidos en la prueba EXCOBA equivalente a las competencias del dominio del español adquiridos en la primaria.

EES: Resultados obtenidos en la prueba EXCOBA equivalente a las competencias del dominio del español adquiridos en la secundaria.

	Admisión Prepa Ibero	Examen Diagnostico Apoicación 1	Promedio TLR1	Examen Diagnostico Apoicación 2	Promedio TLR 2	Promedio Prepa Otoño 2020	College Board Comprensión lectora	College Board Construcción de oraciones	College Board Proceso de redacción	Promedio Prepa Primavera 2021	EXCOBA Español Primaria	EXCOBA español secundaria
Media	8.3	7.2	8.2	7.6	8.2	9.1	5.9	7.0	6.9	9.2	7.4	6.3
Mediana	8.8	7.5	8.4	7.5	8.5	9.1	6.0	7.0	7.0	9.3	7.3	6.3
Moda	8.8	7.5	9.1	7.5	9.1	9.6	6.0	8.0	7.7	9.6	8.0	7.5
Desviación estándar	1.3	1.1	1.1	0.9	1.2	0.5	1.2	1.3	1.2	0.6	1.2	1.8
Coefficiente de asimetría	-1.3	-0.4	-0.7	-0.3	-0.4	-1.1	-0.5	-0.5	-1.5	-2.3	-1.3	-0.6
Rango	6.2	5.4	5.5	5.0	4.6	2.8	6.8	6.0	9.0	4.7	8.0	10.0
Mínimo	3.7	4.2	4.4	4.6	5.2	7.0	1.5	3.5	0.0	5.2	1.3	0.0
Máximo	9.9	9.6	9.9	9.6	9.8	9.8	8.3	9.5	9.0	9.9	9.3	10.0
Cuartil 1	8.4	6.7	7.3	7.1	7.0	8.8	5.0	6.0	6.3	8.9	6.7	5.0
Cuartil 2	8.8	7.5	8.4	7.5	8.5	9.1	6.0	7.0	7.0	9.3	7.3	6.3
Cuartil 3	9.1	7.9	9.1	8.3	9.2	9.4	6.8	8.0	7.7	9.6	8.0	7.5
Cuenta	220	211	225	213	224	223	221	221	221	222	195	195

Anexo 6. Resultados obtenidos en las diferentes pruebas analizadas para la generación 2018-2021.



Gráfica 5: Distribución de los resultados de alumnos en las diferentes pruebas.

Anexo 7. El examen de admisión de la Prepa Ibero

Para la generación 2018-2021 el examen de admisión fue una prueba Exani-I.

El EXANI-I es un examen que proporciona información acerca del potencial de los aspirantes para tener un buen desempeño en estudios de tipo medio superior. Es utilizado para apoyar los procesos de admisión en las instituciones de educación media superior.

Está integrado por dos exámenes:

EXANI-I Admisión, instrumento estandarizado que evalúa la aptitud académica de los aspirantes a través de conocimientos y habilidades numéricas, verbales y no verbales en áreas de la comunicación y el pensamiento matemático, las cuales se consideran predictivas del desempeño académico en el primer ciclo escolar.

EXANI-I Diagnóstico, el cual proporciona información del nivel de logro académico adquirido en áreas disciplinares de la educación básica (secundaria) y que son fundamentales para iniciar estudios de tipo medio superior. Al ser un examen de diagnóstico, la institución tiene la opción de incluirlo o no en su proceso de admisión. (CENEVAL, 2021)

Desde su fundación, hasta el primer año de la pandemia, la Prepa Ibero ha optado por la aplicación del este examen para evaluar a los sustentantes quienes desean ingresar a la Prepa. A raíz de la pandemia eso cambió y se aplicó primero un curso en línea y se ha optado por aplicar un examen de EXCOBA. No entraré mucho en detalle sobre la prueba del EXANI-I porque asumiré que quienes estén interesados en saber más de su contenido y arquitectura podrán consultarlo directamente en la página del CENEVAL: [EXANI I - Ceneval](#).

Anexo 8. Agrupación del estudiantado en niveles.

El estudiantado fue agrupado por grupos homogéneos, en los cuales los estudiantes fueron colocados de acuerdo con sus resultados en el examen diagnóstico.

Docente	Grupo	#estudiantes
Docente de sexo femenino 1	TLR1A	15
Docente de sexo masculino 1	TLR1B	17
Docente de sexo femenino 2	TLR1C	19
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR1D	18
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR2A	18
Docente de sexo masculino 1	TLR2B	17
Docente de sexo femenino 2	TLR2C	20
Docente de sexo femenino 3	TLR2D	16
Docente de sexo femenino 1	TLR3A	22
Docente de sexo masculino 1	TLR3B	17
Docente de sexo femenino 2	TLR3C	20
Docente de sexo femenino 3	TLR3D	24

Tabla 9: Distribución de estudiantes de acuerdo con su nivel en grupos reducidos.

Como podemos apreciar en la tabla se organizaron los alumnos por tres niveles. TLR1, TLR2 y TLR3. En el nivel 1, fueron colocados los estudiantes quienes en el examen diagnóstico tuvieron el menor número de ítems contestados de manera correcta. En el nivel 2 fueron colocados aquellos estudiantes quienes tenían un nivel intermedio en comprensión lectora. Finalmente, en el nivel 3 fueron colocados los estudiantes quienes demostraron el diagnóstico haber contestado el mayor número de ítems. Podemos notar que al mismo tiempo que se propició la creación de grupos homogéneos, se fueron también creando grupos de tamaño reducido en los niveles más bajos. Ese dato es de suma importancia para el estudio, pues son dos factores que se deben tomar en cuenta para poder evaluar si el programa tuvo un impacto o no. La reducción de nivel y posible atención del docente a los estudiantes del grupo fue mayor en los niveles 1 y 2 que en el nivel 3.

De los 257 sustentantes quienes presentaron el examen diagnostico 1, solamente 225 ingresaron a la Prepa Ibero. No analizaré en este caso este fenómeno. Las causas son diversas: gusto por otro sistema educativo, costo de la escuela, porcentaje de beca otorgado insuficiente, oferta deportiva, etc.

El promedio obtenido en el examen final del primer semestre de TLR fue de 8.2. Para esos mismos estudiantes su promedio en el diagnostico había sido de 7.2. Sin embargo, al ser diferentes instrumentos sería arriesgado decir que existiese una mejora significativa. Por ello se aplicó nuevamente el examen diagnóstico. Es interesante notar que en el examen diagnostico la mejora fue menor. El promedio fue de 7.6 en la segunda aplicación. Un dato interesante/preocupante fue que 55 alumnos tuvieron resultados inferiores a la primera aplicación. 33 obtuvieron los mismos resultados. 115 alumnos mejoraron.

Vale la pena poder ver la composición demográfica de este fenómeno.

Docente	Grupo	#estudiantes
Docente de sexo femenino 1	TLR1A	4
Docente de sexo masculino 1	TLR1B	5
Docente de sexo femenino 2	TLR1C	2
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR1D	3
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR2A	4
Docente de sexo masculino 1	TLR2B	4
Docente de sexo femenino 2	TLR2C	8
Docente de sexo femenino 3	TLR2D	6
Docente de sexo femenino 1	TLR3A	5
Docente de sexo masculino 1	TLR3B	0
Docente de sexo femenino 2	TLR3C	3
Docente de sexo femenino 3	TLR3D	9

Tabla 10: Integrantes del estudiantado quienes obtuvieron menos aciertos en la segunda aplicación que en la primera.

Docente	Grupo	#estudiantes
Docente de sexo femenino 1	TLR1A	0
Docente de sexo masculino 1	TLR1B	3

Docente de sexo femenino 2	TLR1C	5
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR1D	3
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR2A	2
Docente de sexo masculino 1	TLR2B	2
Docente de sexo femenino 2	TLR2C	2
Docente de sexo femenino 3	TLR2D	3
Docente de sexo femenino 1	TLR3A	3
Docente de sexo masculino 1	TLR3B	3
Docente de sexo femenino 2	TLR3C	3
Docente de sexo femenino 3	TLR3D	4

Tabla 11: Integrantes del estudiantado quienes se mantuvieron en el primer y segundo diagnóstico.

Docente	Grupo	#estudiantes
Docente de sexo femenino 1	TLR1A	11
Docente de sexo masculino 1	TLR1B	9
Docente de sexo femenino 2	TLR1C	10
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR1D	10
Docente jefe de materia de sexo masculino.	TLR2A	9
Docente de sexo masculino 1	TLR2B	10
Docente de sexo femenino 2	TLR2C	9
Docente de sexo femenino 3	TLR2D	6
Docente de sexo femenino 1	TLR3A	13
Docente de sexo masculino 1	TLR3B	12
Docente de sexo femenino 2	TLR3C	11
Docente de sexo femenino 3	TLR3D	5

Tabla 12: Integrantes del estudiantado quienes obtuvieron un mayor número de aciertos entre el primer y el segundo diagnóstico.

Más que solamente tener una noción de la repartición demográfica de los estudiantes nos parece interesante poder establecer si la repartición en grupos por nivel ha sido un factor que podamos establecer como definitorio. Por ello proponemos agrupar por niveles las tres tablas para así establecer una imagen más clara del fenómeno estudiado.

	Empeoraron	Se mantuvieron	Mejoraron
NIVEL 1	14	11	40
NIVEL 2	22	9	34

NIVEL 3	17	13	41
---------	----	----	----

Tabla 13: Condensado de integrantes del estudiantado quienes empeoraron, se mantuvieron o mejoraron, organizado por nivel de desarrollo de competencias.

Anexo 9. Los resultados en TLR1 y TLR2.

En el caso de la generación 2018-2021 los grupos fueron constituidos con base en los resultados de la prueba diagnóstica. Se crearon grupos homogéneos reducidos de acuerdo con los niveles de dominio del idioma como si se tratase de estudiantes quienes cursen una lengua extranjera. A continuación, presentamos la repartición demográfica de cada uno de los grupos.

Grupo	#estudiantes
TLR1A	15
TLR1B	17
TLR1C	19
TLR1D	18
TLR2A	18
TLR2B	17
TLR2C	20
TLR2D	16
TLR3A	22
TLR3B	17
TLR3C	20
TLR3D	24

Tabla 14. Número de estudiantes en cada grupo del Taller de Lectura y Redacción.

El estudiantado inscrito en los grupos de TLR1 fue el que obtuvo menos aciertos en el examen diagnóstico. Los resultados del estudiantado quienes quedaron en esos grupos son equivalentes a un dominio del idioma A2-B1. Este grupo cuenta con 70 integrantes, 35 de sexo femenino y 35 de sexo masculino.

El estudiantado inscrito en los grupos de TLR2 fue el que obtuvo aproximadamente la mitad de los aciertos en el examen diagnóstico. Los resultados del estudiantado quienes quedaron en esos grupos son equivalentes a un dominio del idioma B1-B2. Este grupo cuenta con 71 integrantes, 35 de sexo femenino y 36 de sexo masculino.

El estudiantado inscrito en los grupos de TLR3 fue el que obtuvo el mayor número de aciertos en el examen diagnóstico. Los resultados del estudiantado quienes quedaron en esos grupos son equivalentes a un dominio del idioma B2-C1. Fue el grupo más poblado. Este grupo cuenta con 83 integrantes, 46 de sexo femenino y 37 de sexo masculino.

Demografía de los niveles de TLR por sexo				
Nivel TLR	# de estudiantes femeninas	% del total de mujeres	# de estudiantes masculinos	% del total de varones
TLR1	F		M	
70	35	30.2	35	32.4
TLR2	F		M	
71	35	30.2	36	33.3
TLR3	F		M	
83	46	39.7	37	34.3
Total	116	100.0	108	100.0

Tabla 15: Demografía de los niveles de TLR por sexo.

Podemos entonces establecer que el dominio de habilidades superiores en cuestión de comprensión lectora y escritura prevalece más en la población femenina que en la masculina.

Ahora si revisamos los resultados obtenidos en torno a los resultados de TLR 1 y TLR2 podemos observar lo siguiente:



Demografías de los niveles de TLR por mejoría							
Nivel TLR	# alumnos 	% por nivel	#de alumnos 	% por nivel	# de alumnos sin cambio.	%Por nivel	Total
TLR1	33	48.5	31	45.6	4	5.9	68
TLR2	37	52.1	31	43.7	3	4.2	71
TLR3	38	45.8	37	44.6	8	9.6	83
Total							222

Tabla 16: Demografía de los niveles de TLR con base en el desempeño en las pruebas estandarizadas iniciales.

N.B. Dos alumnos no estuvieron en el primer semestre de la materia por lo que no fue posible incluir un comparativo. Ello explica la discrepancia con los datos anteriores de 224 alumnos.

Podemos observar que en los tres niveles las minorías más grande de los alumnos mejoró. En el caso de TLR2, se trata de la mayoría, pues más de la mitad de la población logró esta mejora. En los tres grupos el número de alumnos quienes mantuvieron sus calificaciones es el número y porcentaje más bajo. Sin embargo, en TLR3 este grupo es más numeroso que en TLR1 y en TLR

2. El grupo con alumnos quienes tuvieron baja de calificaciones más acentuado es el nivel de TLR 1, seguido por el de TLR3. Esos datos son interesantes puesto que se observa algunas diferencias con los exámenes diagnósticos. En el caso del examen diagnóstico, externo y estandarizado (es decir que se aplica un mismo instrumento para todos los grupos con mayor mejora habían sido los grupos de TLR3 y TLR1). Por ello es que no podemos evaluar los resultados obtenidos en las materias con los exámenes estandarizados. Pues cada materia evalúa diferentes, por lo tanto, no podemos hacer una comparación válida entre cada grupo. En las materias de TLR a diferencia de matemáticas, no hay un instrumento de evaluación estandarizado.

Anexo 10: La prueba tipo College Board

Desde la fundación de la Prepa Ibero, los estudiantes han presentado en dos ocasiones el examen de admisión de la Universidad Ibero. Primero en su segundo año de prepa, en su cuarto semestre, y finalmente en su último año, en sexto semestre. El examen de la Universidad fue durante ocho años de la Prepa el examen Exani-II, pero en los últimos años, 2018 a la fecha, la universidad ha optado por aplicar el Examen de Competencias Básicas (EXCOBA). Sin embargo, en 2020, cuando la generación 2018-2021 iba a aplicar este examen surgió una contingencia ligada a la pandemia de Covid-19. Los exámenes de admisión de la Ibero fueron suspendidos y los alumnos de esta generación no pudieran presentar el examen EXCOBA. En su lugar en el semestre 5, durante su tercer año de Prepa presentaron un examen tipo College Board.

A continuación, presentaremos brevemente la estructura del College Board. Esta información ha sido compilada por la Dra. Ana Laura Duarte Carmona.

“En el presente reporte se obtuvo un análisis estadístico de las puntuaciones de ambos exámenes y posteriormente se compararon dichas puntuaciones con las calificaciones de los alumnos obtenidas en otoño 2020 y lo que va del primer parcial del 2021” (Duarte Carmona, 2021)

En su reporte la Dra. Duarte Carmona indica que la Estructura del examen COLLEGE BOARD es la siguiente:

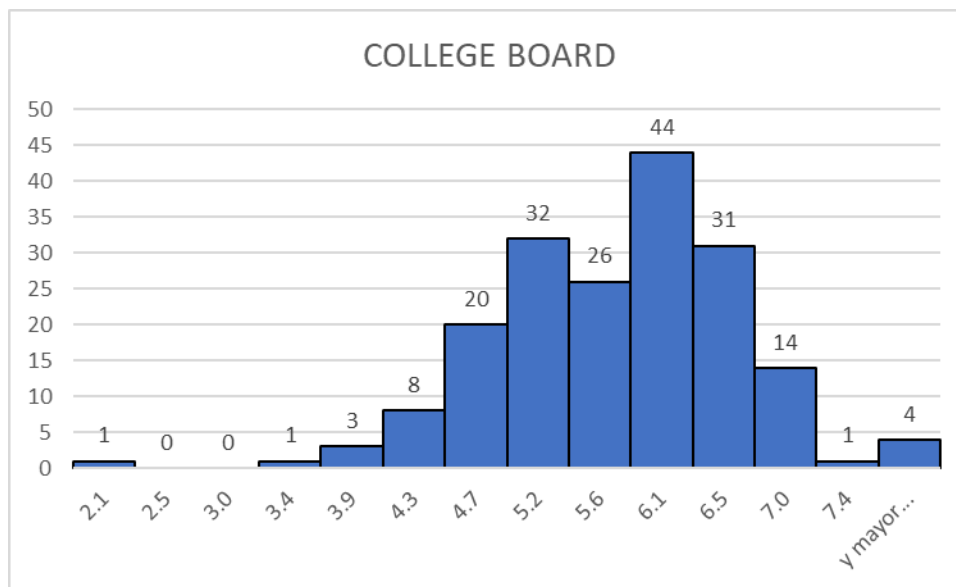
Sección	Conocimientos Evaluados	Num. Preguntas
---------	-------------------------	----------------

Educación Primaria	COHERENCIA ORACIONAL	20
Educación Primaria	HABILIDADES MATEMATICAS 1	25
Educación Secundaria	COMPETENCIAS PARA EL PROCESO DE REDACCIÓN	30
Educación Secundaria	HABILIDADES MATEMATICAS 2	25
Educación Secundaria	COMPRENSIÓN LECTORA	40

Total reactivos 140

Tabla 17. Organización de los conocimientos-evaluación en la prueba College Board.

Los resultados generales obtenido por los estudiantes de la Prepa Ibero en examen tipo College Board fueron graficados por la Dra. Duarte Carmona:



Gráfica 6. Resultados generales de la prueba tipo College Board.

La prueba tipo College Board, en su conjunto ha sido la prueba en la cual el estudiantado de la Prepa Ibero ha tenido los índices de desempeño más bajos. La mayoría de los estudiantes ha reprobado esta prueba. La calificación más recurrente es de 5.6, y el promedio obtenido en la prueba fue de 5.4. El rango entre la calificación más baja y más alta fue de 5.8. Ello porque la calificación más baja fue de 2.1, mientras que la más alta fue de 7.9. A continuación ofrecemos las estadísticas generales de la Prueba.

Análisis -COLLEGE BOARD

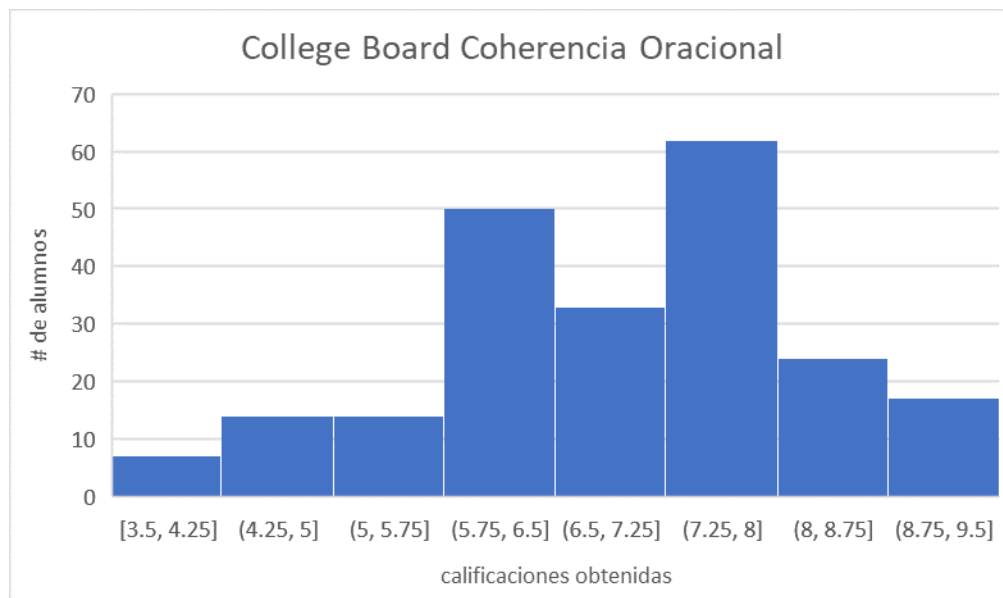
Media	5.53854826
Mediana	5.64285714
Moda	5.64285714
Desviación estándar	0.87771382
Curtosis	0.76271479
Coefficiente de asimetría	- 0.31959353
Rango	5.78571429
Mínimo	2.07142857
Máximo	7.85714286
Suma	1024.63143
Cuenta	185
CV	15.8%
CUARTIL1	4.92857143
CUARTIL2	5.64285714
CUARTIL3	6.14285714

Tabla 18. Estadísticas generales de la prueba College Board.

Como Podemos ver este examen no permite ver un dominio claro de las competencias básicas esperadas en un examen de egreso de nivel bachillerato. El contexto en el cual fue presentada la prueba podría ser un elemento de respuesta. Se trató de un examen “improvisado” en tiempo de pandemia. La Universidad Iberoamericana históricamente había aplicado el examen de EXANI-II del Ceneval. En 2018 las autoridades de la Universidad decidieron aplicar un nuevo examen el EXCOBA. El examen EXCOBA se presentaba presencialmente. No tenía versión digital aplicable al momento de la aplicación de las pruebas. Por lo tanto, las autoridades de la Universidad optaron por pedirle a una universidad del Sistema de Universidad Jesuitas su apoyo para poder aplicar un

examen de admisión en línea. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) compartió con la Universidad Iberoamericana un examen tipo College Board. Este examen fue presentado por los alumnos sin que contaran con guía de preparación. Ni el equipo docente ni el equipo de tutoría quienes acompañan al alumnado conocían la prueba.

Aparte del módulo de comprensión lectora, el College Board evalúa un área de redacción. Son dos módulos más los que evalúan esas competencias. El primero tiene, el de Coherencia Oracional, enfatiza en la coherencia y la cohesión del texto.



Gráfica 7. Resultado de la sección de Coherencia Oracional de la prueba tipo College Board.

De las pruebas tipo College Board esa fue la más alta. El promedio obtenido por el estudiantado fue de 7.0. La mediana también fue de 7.0 y la moda de 8.0. El rango sin embargo se mantuvo alto. La calificación más baja fue de 3.5 mientras que la más alta fue de 9.5. El 84% del estudiantado de la Prepa Ibero aprobó la prueba. El promedio obtenido por los sustentantes de sexo femenino fue de 7.0. La calificación más baja obtenida en ese subgrupo fue 3.5 y la más alta fue de 9.5. 80% de los sustentantes de sexo femenino aprobaron la sección. El promedio obtenido por los sustentantes de sexo masculino fue de 7.1 La calificación más baja obtenida en ese subgrupo fue de 4.0 y la más alta fue de 9.0. 88% de este subgrupo aprobó el examen. Podemos entonces afirmar que las calificaciones obtenidas en el subgrupo de sustentantes del sexo femenino fueron más dispersas, y en este subgrupo se encuentran los sustentantes con mayor desempeño y peor desempeño en la

prueba. El subgrupo de sustentantes del sexo masculino fue más homogéneo y con resultados más cercanos al promedio del subgrupo.

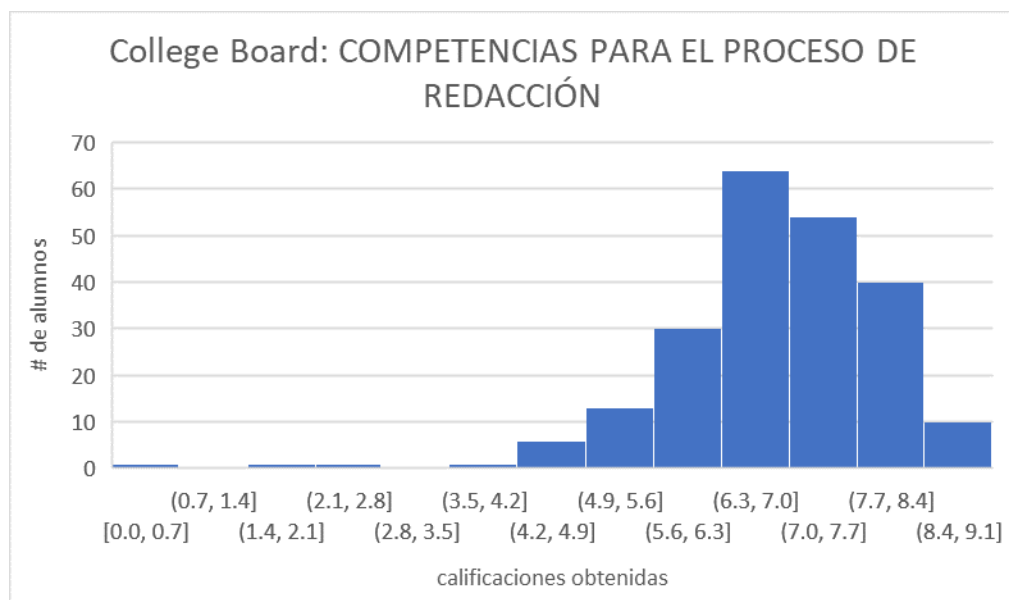
En cuanto a los análisis que retoman como perspectiva los niveles del Taller de Lectura y Redacción podemos observar lo siguiente.

Los integrantes del estudiantado quienes estuvieron en los grupos de nivel 1 del Taller de Lectura y Redacción obtuvieron los siguientes resultados: el promedio obtenido fue de 7.0. La calificación más baja fue de 3.5. La más alta fue de 9.0. Es decir que en este subgrupo se obtuvieron los resultados más bajos y ningún integrante del subgrupo alcanzó los niveles más altos de desempeño. 83% de los integrantes del subgrupo obtuvieron una calificación aprobatoria.

Los integrantes del estudiantado quienes estuvieron en los grupos de nivel 2 del Taller de Lectura y Redacción obtuvieron los siguientes resultados: el promedio obtenido fue de 7.1. La calificación más baja fue de 3.5. La más alta fue de 9.0. Es decir que al igual que en el subgrupo anterior, los integrantes de este subgrupo obtuvieron los resultados más bajos de esta prueba. 85% de los integrantes de este subgrupo obtuvieron una calificación aprobatoria.

Los integrantes del estudiantado quienes estuvieron en los grupos de nivel 3 del Taller de Lectura y Redacción obtuvieron los siguientes resultados: el promedio obtenido fue de 7.1. La calificación más baja fue de 3.5. La más alta fue de 9.5. Es decir que al igual que en los otros dos subgrupos la calificación más baja fue de 3.5. Sin embargo, en este grupo dos sustentantes obtuvieron 9.5 de calificación. Ambas del sexo femenino. En este grupo el 93% de los sustentantes tuvo una calificación aprobatoria. Ese resultado no es tan sorprendente. Se trata del grupo con las competencias más altas en torno a competencias lecto-escritoras.

Los integrantes del estudiantado quienes no estuvieron en los grupos de nivel del Taller de Lectura y Redacción obtuvieron los siguientes resultados: el promedio fue de 6.8. Es decir que fue el subgrupo con el promedio más bajo. La calificación mínima obtenida en este subgrupo fue de 3.5 y la máxima de 9.0. Siendo igual que los grupos de Nivel 1 y 2. El porcentaje de aprobación fue del 82%. Siendo también el grupo con menor porcentaje de aprobados.



Gráfica 8. Resultado de la sección de competencias para el proceso de redacción de la prueba tipo College Board.

La prueba de competencias para el proceso de redacción fue una prueba en la cual los sustentantes quienes la presentaron obtuvieron un promedio de 6.9 La mediana fue de 7.0 y la moda de 8.0. De todas las pruebas fue la prueba donde se pudo observar el mayor rango. La calificación más baja fue de 0 y la más alta de 9. (Cabe mencionar que no se trata del rango más alto entre todas las pruebas. El rango más alto fue en las pruebas que evalúan las competencias del dominio del español adquiridos en la secundaria, en la prueba EXCOBA.)

Anexo 11. La prueba EXCOBA

El Examen de Competencias Básicas (EXCOBA) está constituido por un conjunto de preguntas que evalúan las competencias básicas que se consideran indispensables para poder cursar con éxito el primer año de estudios de licenciatura. (Métrica educativa, A.C, 2019:1)

En tiempos normales la estructura de la prueba debería ser:

El número de preguntas del examen de admisión es de 180, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: - 40 preguntas de competencias básicas de educación primaria; - 80 preguntas de competencias básicas de educación secundaria y - 60 preguntas de competencias básicas de

especialidad/bachillerato. Para conocer los temas que evalúa el EXCOBA, consulta el temario que se incluye en este documento. (Métrica educativa, A.C, 2019:1)

Sin embargo, debido a la pandemia se aplicó un instrumento modificado:

NOMBRE SECCIÓN	HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS EVALUADOS	Columna en Resultados	NUM. PREGUNTAS
HABILIDADES BÁSICAS PRIMARIA	HABILIDADES VERBALES (USO DEL LENGUAJE)	ESPAÑOL prim	15
HABILIDADES BÁSICAS PRIMARIA	HABILIDADES CUANTITATIVAS (MANEJO DE NÚMEROS Y CANTIDADES)	MATEMÁTICAS prim	15
HABILIDADES BÁSICAS SECUNDARIA	ESPAÑOL	ESPAÑOL sec	8
HABILIDADES BÁSICAS SECUNDARIA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS sec	8
HABILIDADES BÁSICAS SECUNDARIA	CIENCIAS NATURALES	CS. NATURALES sec	10
HABILIDADES BÁSICAS SECUNDARIA	CIENCIAS SOCIALES	CS. SOCIALES sec	10
CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE ESPECIALIDAD	ASIGNATURA I	ASIGNATURA 1	10
CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE ESPECIALIDAD	ASIGNATURA II	ASIGNATURA 2	10
CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE ESPECIALIDAD	ASIGNATURA III	ASIGNATURA 3	10

Número total de reactivos 96.

Tabla 19. Estructura del examen EXCOBA.

Los resultados que analicé en la tesis son los obtenidos en los reactivos correspondientes a las habilidades que los estudiantes desarrollaron en los Rubros de ESPAÑOL prim y ESPAÑOL sec. Los resultados para Matemáticas han sido en su momento analizados por la Dra. Ana Laura Duarte Carmona en otro ejercicio para los fines académicos de algunas áreas de la Prepa Ibero.

