

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA LITERACIDAD CRÍTICA

*Recibido: 5 diciembre 2016 * Aprobado: 27 febrero 2017*

DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO

UPAEP

dulceaidee.sandoval@upaep.edu.mx

Resumen

El currículo de la educación básica en México tiene un enfoque basado en competencias y pretende contribuir al desarrollo de ciudadanos democráticos, críticos y creativos requeridos para una sociedad del siglo XXI. Sin embargo, este enfoque necesita fomentar la lectura crítica desde los niveles básicos, dadas las necesidades de la sociedad frente a la globalización. El propósito del presente artículo es aportar a la construcción teórica de los términos literacidad crítica y currículum para comprender su enfoque sociocultural. Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo es analizar el currículum de la educación básica en México y conocer su relación con la formación de lectores desde la literacidad crítica.

Palabras clave: Currículo, educación básica, lectura crítica.

Abstract

The Mexican basic education curriculum presents a competence-based approach and pretends to contribute to the democratic, critical and creative citizen's development required by a 21st century society. However, this approach needs to encourage critical reading since the basic levels of education, given the society needs face to globalization. This paper purpose is to contribute in the theoretical construction of the terms critical literacy and curriculum, to understand its sociocultural approach. This paper is part of a research whose goal is to analyze the basic education curriculum in Mexico and to know its relationship with readers training in critical literacy.

Key words: Curriculum, basic education, reader training.



El currículum de la educación básica en México fue modificado por última vez en el año 2011; el enfoque está basado en un modelo de competencias que pretende desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden a incluirse en la vida social del país. Sin embargo, dadas las situaciones contextuales del país y la globalización, ha nacido una creciente necesidad de formar a los estudiantes desde un enfoque crítico, ya que el mundo actual así lo requiere. El presente avance de investigación se ha propuesto analizar cómo el currículo de la Educación Básica en México, forma o no a lectores bajo una perspectiva de literacidad crítica. Se decidió trabajar a partir del concepto de literacidad ya que éste responde a las necesidades actuales que los lectores requieren para participar de manera eficaz en su cultura y comunidad en función a su lenguaje.

La educación básica en México ha sido sometida a diferentes pruebas nacionales e internacionales que tienen el objetivo de documentar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en los diferentes sistemas educativos. La prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) es aplicada a alumnos de quince años que están concluyendo la educación obligatoria; ésta se centra en la evaluación de las capacidades que los estudiantes han adquirido para participar plenamente en la sociedad centrándose en el dominio de tres áreas: matemáticas, lectura y ciencias.

Al analizar los resultados de la prueba PISA aplicada en el año 2012 a 65 países y economías, se observó que México obtuvo el lugar 53 y el último lugar entre los 36 países que conforman la OCDE; en el área de lectura el 41% de los alumnos no alcanzó el nivel de competencia básica (nivel 2); menos del 0.5% de los alumnos alcanzó los niveles de competencia más altos (el nivel 5 y 6), es decir, un alumno mexicano obtiene en promedio 424 puntos, cuando el puntaje promedio de estudiantes en los países evaluados es de 496. Esta diferencia muestra que un estudiante de educación secundaria en México está atrasado académicamente por dos años de escolaridad en comparación con el promedio obtenido por otros países que forman parte de la prueba (OCDE, 2013).

Otra prueba que evalúa el área de lenguaje y comunicación y matemáticas, es PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), un instrumento nacional que fue aplicado por primera vez en el año 2015, a estudiantes de educación básica que se encontraban en los años de tercero y sexto de primaria, y tercero de secundaria. Dicho instrumento de evaluación clasifica los resultados en cuatro niveles de logro, siendo el más alto el número cuatro. En el área de lenguaje y comunicación en este nivel, el alumno es capaz de identificar secuencias argumentativas y valorar opiniones. Los resultados obtenidos a nivel nacional en secundaria son que el 6.1% de los alumnos se encuentran en el nivel más alto; y el 46% que representó la mayoría de los evaluados se ubica en el nivel dos, nivel donde el alumno demuestra ser capaz de reconocer e identificar los propósitos y temas de un texto narrativo (INEE, 2015).

Las pruebas antes mencionadas solicitan a los alumnos que demuestren las habilidades de pensamiento específicas en el área de lectura, siendo éstas: identificar y seleccionar información del texto, interpretar información y reflexionar el contenido del mismo. En la prueba PLANEA los lectores deben identificar secuencias argumentativas y valorar los fundamentos en textos como ensayos, artículos de opinión o debates. En la prueba PISA, los alumnos en el nivel más alto pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados, muestran comprensión detallada, pueden inferir información del texto, pueden evaluar críticamente y establecer hipótesis (OCDE, 2016).

El currículo de la Educación Básica en México en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, más que buscar que los alumnos obtengan resultados sobresalientes o se ubiquen en los niveles más altos preestablecidos por algunas pruebas, debería de estar diseñado para formar lectores con capacidades que involucren todas las habilidades de lectura. A continuación se muestra un marco de referencia teórico posicionado desde la perspectiva sociocultural de los términos literacidad crítica y currículum, que dan sustento al proyecto de investigación; éste se ha planteado como objetivo analizar la relación que estos dos términos llegan a tener en las prácticas educativas durante los procesos de enseñanza.

Enfoque Sociocultural

A lo largo de la historia se han producido procesos de alfabetización a la población por medio de instrucciones escolares que fueron impulsadas en la mayor parte de los países del mundo occidental. En el siglo XX, un porcentaje muy alto de la población sabía leer y escribir. Sin embargo, hacia mediados de ese siglo, una serie de pruebas masivas de lectura empezaron a mostrar que, si bien los estudiantes eran capaces de decir en voz alta lo que decía un texto (leer) y de poner por escrito un dictado (escribir), eso no garantizaba que comprendieran lo leído. El constante cambio de las sociedades y la cultura, ha demandado del lector una capacidad para interactuar con textos y extraer significados de ellos. Por este motivo, a finales de los años sesenta fue emergida la noción de que no era lo mismo estar alfabetizado que estar literalizado, esto es, tener un conocimiento de los textos que se encuentran en la vida cotidiana, que se puede interactuar con ellos para extraer el máximo de información de acuerdo con las propias necesidades. Esta concepción de lectura tiene un enfoque sociocultural.

Este enfoque sociocultural ha sido tratado por Vygotsky cuando describe la relación entre el aprendizaje y el desarrollo y así crea la Ley Genética General del Desarrollo Cultural. Carrera y Mazzarella (2001), afirman al respecto que:

Todas las funciones del niño aparecen en dos planos. La primera aparece en el plano social y luego en el plano psicológico, es así como considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de pro-

cesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre medida por el lenguaje (p. 1)

Esta ley afirma que el desarrollo de la persona no podía entenderse por el estudio del individuo, sino que debía examinarse el mundo social en el que se desarrolla la vida de la persona. Este enfoque presupone, como lo mencionan Gómez y Arauz (1992), que las habilidades del lector no se desarrollaran naturalmente –por más trabajadas que se encuentren- sino que el lector debe ser un aprendiz de los procesos culturales

El enfoque social en la literacidad, como lo sugiere Cassany (2010), se refiere a que leer y escribir “no son procesos cognitivos o actos de codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”. Por otra parte este mismo autor (2005) menciona que la literacidad bajo este enfoque es:

La suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural, cada texto es la invención histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad (p. 3)

Esto es que las personas aprenden a relacionarse con los textos utilizados y que no tendrá el mismo significado un texto en un lugar que en otro, ya que la cultura y la historia de esa persona le dará el significado a partir de lo que ha vivido y ha aprendido de su entorno.

Literacidad

El término de literacidad ha tenido diferentes acepciones, en algunos casos se refieren a ella como alfabetización o cultura escrita porque ésta no solo incluye la forma que una persona lee, sino que también involucra procesos de cómo escribe. Es decir, la literacidad es la forma en que una persona maneja su lenguaje de manera eficaz y lo utiliza en diferentes circunstancias, ya que como lo menciona Zavala (2009) “leer y escribir no son fines en sí mismos [...] sino que son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p.72).

Por su parte Barton & Hamilton (2004) definen la literacidad como algo que hace la gente, una actividad entre pensamiento y texto, es una actividad social y se localiza en la interacción interpersonal. Al otorgarle el término actividad, se le describe como una acción, es decir, qué hacer con aquello que leo; considera el lector como un actor protagonista de su lectura, no aquel que sólo lee, decodifica y entiende, sino a aquel que lee y hace algo con aquello que lee y que además puede situarse en diferentes contextos. Estos autores, además, mencionan que existen diferentes literacidades asociadas con di-

ferentes ámbitos de la vida, es decir, que no sólo se encuentra la literacidad en ámbitos académicos, sino que también será necesario desarrollar esta habilidad para la vida laboral o social.

Ya se mencionó que la literacidad es el conjunto de las prácticas entre leer y escribir y que éstas no son un fin en sí mismo sino que estas ayudan a transmitir la cultura. Ahora se expondrá lo que incluye dicho término. Cassany (2010) menciona que para que alguien desarrolle dicha capacidad es necesario:

El dominio y uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adopta el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en esos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que la transmite (p. 354).

Es momento de preguntar si el currículo de la Educación Básica en México está diseñado para formar lectores que desarrollen estas habilidades, ¿están proponiéndose situaciones didácticas que sirvan en contextos específicos y para un propósito particular?

Literacidad crítica

Se han adoptado diferentes formas para referirse a la literacidad, Daniel Cassany propone diferentes enfoques: la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la literacidad crítica. Esta última se entiende como un proceso de lectura más allá del método tradicional de decodificación de signos, ya que es un proceso amplio que involucra todas las partes del lector, cultura, sociedad, valores, actitudes. Todo lo anterior provocará que el lector comprenda lo que lee y le dé un significado a su vida. Ser crítico al momento de leer es una de las herramientas más útiles en el siglo XXI, ya que la inmediatez de la información y conocimiento exigen de un nuevo lector, que se transforma constantemente y que decide porque tiene criterios de selección de lo que es bueno, útil y enriquecedor para él. De acuerdo con Franco (2015) la literacidad crítica es

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (p. 142).

Las diferencias entre un lector crítico y uno que no lo es, son que aquél usa el contexto al momento de leer, hace interpretaciones, distingue, selecciona y puede cuestionar el

texto; tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista; cuestiona la veracidad de la información, la coherencia interna; pide mucha información y sabe manejarla; se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido; se interesa por el mundo que le rodea; analiza y juzga los textos según su calidad argumentativa; después de leer y comprender el lector relaciona, habla, actúa, interviene y adopta una actitud activa e interactiva.

Cuando alguien lee críticamente quiere decir que es capaz de gestionar la ideología de los escritos. Tal como lo menciona Cassany (2007) quien hace la división de tres procesos: el primero es situar al texto en contexto sociocultural; el segundo es reconocer y participar en la práctica discursiva; y por último, calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que lo lee. En cada uno de estos procesos existen tareas específicas que un lector crítico realiza; en la siguiente tabla se muestran situaciones específicas para cada tarea.

TABLA 1. Tareas de un lector crítico

SITUAR AL TEXTO EN CONTEXTO SOCIOCULTURAL	RECONOCER Y PARTICIPAR EN LA PRÁCTICA DISCURSIVA	CALCULAR LOS EFECTOS QUE CAUSA UN DISCURSO EN LA COMUNIDAD QUE LO LEE
Identificar el propósito y situarlo dentro de sus intereses, Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso, Identificar las voces de los autores o las citas o referencias, Caracterizar el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares	Saber interpretar el escrito según su género discursivo, darse cuenta del uso particular que hace una tradición comunicativa. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género	Tomar conciencia de la propia interpretación. Calcular las interpretaciones de los otros (familiares, amigos o autoridades).

(Basado en Cassany, 2007)

Las nuevas generaciones de lectores leen frente a una pantalla de tableta, teléfono, computadora portátil, etc.; han cambiado las formas en que reciben la información, la comparten y hasta la comprenden. Entonces, ¿está el currículo diseñado para realizar estas tareas y formar lectores críticos?

Currículo

Antes de definir el término de currículum es necesario precisar que la educación, desde la perspectiva sociocultural y los estudios de investigación antropológica, permiten comprender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual.

En este sentido, los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar las experiencias culturalmente organizadas y convertirse en miembros activos y agentes de cultura. Tal como lo menciona Coll (1992), una manera de organizarla, es por medio del currículum. Por tal motivo, definirlo y precisar sus elementos y funciones estará sujeto directamente de quien lo elabore. Así lo sostiene Grundy (1998) quien menciona que “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, que organiza un conjunto de prácticas educativas humanas y que a su vez estarán determinadas por prácticas históricas y serán reflejo de un determinado medio social” (p. 5).

Entre las definiciones que precisan el enfoque de esta investigación destacan la de Gimeno (2010), quien menciona que es “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22). Este concepto nace desde una perspectiva de construcción cultural, es decir, que el currículo depende de las intenciones de la escuela hacia la sociedad. Por otra parte Coll (1992) lo define como el proyecto que dirige las actividades escolares, determina intenciones y suministra guías de acciones adecuadas y útiles para los profesores, quienes son los responsables de su ejecución, además, proporciona información sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. En contraposición con estas dos definiciones anteriores Peredo (2008) afirma que “el currículo no es la colección de cursos ni la lista de temas, ni el menú de actividades, sino la conjunción de todos los elementos didácticos subyacentes, alrededor de los cuales se asienta la práctica pedagógica”.

Se puede decir que el currículum es una construcción social conformada por una serie de prácticas educativas que incluirán los elementos que el propio sistema educativo quiera conservar de su cultura, y esto lo plasmará por medio de actividades a través de las cuales intentará atender aspectos del crecimiento personal que son importantes para un grupo social, y que guiarán las acciones adecuadas y útiles de los profesores. Para construir un currículum es necesario responder a las preguntas qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

Una de las clasificaciones que se hace sobre los currículums es la elaborada por Venezky (citado en López, 2008), quien describe tres tipos de currículos. El primero es el currículo necesario, quien es dictado por los gestores de las políticas educativas y las autoridades curriculares; el segundo es el deseado, que se representa por medio de las guías que enuncian los contenidos de los diferentes programas y es elaborado por especialistas; y el currículo prescrito, que se encuentra en los libros de texto y materiales curriculares, y que determina el contenido del curso y la secuencia de los temas. La tarea de analizar el currículo de la Educación Básica en México es un proceso amplio; por tal motivo, es preciso determinar qué es lo que se desea analizar, dada la complejidad y amplitud que esto implica. Dicho análisis se puede realizar siguiendo diferentes lógicas, que a continuación se mencionan.

Análisis curricular

Tras concebir el término de currículum y los diferentes tipos que existen, llega el momento de revisar las propuestas de análisis curricular. Una de ellas fue elaborada por Gimeno, J & Pérez, Á. (1991) y consiste en analizar el currículum desde cuatro ámbitos. El primero es mediante la función social que cumple, en tanto enlaza a la sociedad con la escuela; la segunda es a partir del proyecto educativo, donde analiza los diferentes elementos, experiencias que la conforman; el tercer análisis es sobre lo que se habla del currículum como la expresión formal y material de sus contenidos, orientaciones y secuencias; el cuarto es un análisis desde el campo práctico, y se encargará de los procesos instructivos y la realidad de la práctica.

Otra propuesta de análisis es la que menciona Broveli (2001), quien sólo lo hace desde dos perspectivas. La primera analizando los elementos del currículum, su organización, su estructura y sus prácticas; y el segundo como el análisis de los resultados, referida al impacto social que puede tener el egresado. En este trabajo de investigación se analizará el currículo desde sus contenidos, de su forma de abordarlos y las prácticas que propone desde una perspectiva de literacidad crítica.

La propuesta que elaboró Posner (2004) para analizar el currículum se muestra en la Tabla 2, que contiene preguntas que sirven y guían el análisis curricular, y está dividido por cuatro grupos. El primero refiere al origen del currículum, en él se hace un análisis de los documentos, estándares y otros recursos que fueron consultados para su elaboración, además, de a qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículum y bajo que perspectiva curricular fue elaborado. El segundo grupo refiere a aspectos del currículum formal, donde se analizan componentes relacionados al contenido y el desarrollo en el currículum –más adelante se explicará con mayor profundidad- ya que este grupo se asemeja al tipo de análisis que se pretende en la presente investigación. El tercer grupo analiza el currículum en uso, es decir, la implementación de éste y la evaluación por medio de instrumentos que arrojen datos sobre su eficiencia y eficacia. Por último, el cuarto grupo refiere a un proceso más personal en donde el sujeto que analiza el currículum brinda su opinión acerca del mismo, reflexiona sobre las posibles ventajas y desventajas, y la manera de adaptarlo para maximizar sus beneficios y ventajas, y minimizar limitaciones y riesgos.

TABLA 2. EL PROCESO DE ANÁLISIS CURRICULAR

¿Cómo está documentado el currículum?	¿Qué situación resultará en el desarrollo del currículum?	¿Cuáles son los propósitos y el contenido curricular?	¿Cómo debe ser implementado el currículum?	¿Cuáles son las ventajas y limitaciones del currículum?
	¿Qué perspectivas representa el currículum?	¿Cómo está organizado el currículum?	¿Qué puede ser aprendido de la evaluación curricular?	
Orígenes del currículum y del plan curricular (Grupo 1)	Currículum formal (Grupo 2)	Currículum en uso (Grupo 3)	Crítica curricular (Grupo 4)	

Preguntas para el análisis curricular propuesto por Posner (2004).

Currículo de Educación Básica

El programa de estudios es un plan para un curso completo; incluye metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas (Posner, 2004). El programa de estudios de la asignatura de español en secundaria que será sujeto de análisis en esta investigación, tiene un enfoque didáctico comunicativo funcional, es decir, que el programa tendrá por objetivo enseñar el lenguaje para comunicar y, para lograrlo, recurre al reconocimiento y uso de las funciones del lenguaje.

El programa de estudios de la asignatura tiene una perspectiva holística que integra diferentes elementos: está conformado por propósitos de la enseñanza del español en la educación básica, que describen de manera general lo que se quiere lograr en los estudiantes durante todo su trayecto de su educación básica; otro elemento son los propósitos de la enseñanza en la educación secundaria; así como los estándares curriculares del español.

Se analizaron los propósitos que tiene la asignatura de español en Secundaria de la Educación Básica, y los que se vinculan con la literacidad crítica son los siguientes:

- Que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información de diversos textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos;

- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables (SEP, 2011).

Con base en los apartados antes analizados se puede identificar que el currículo sí tiene como objetivo desarrollar la literacidad en los estudiantes con un enfoque crítico. Sin embargo, dichos propósitos no se ponderan en la distribución de los contenidos y aprendizajes esperados dentro del programa de estudio de la asignatura. Además, se menciona que los alumnos deben interpretar y producir sus propios textos para responder a las demandas de la vida social, pero dicho plan de estudios fue diseñado en el año 2011, y las formas de buscar, seleccionar, producir y compartir información han cambiado considerablemente, dado la vertiginosidad de los avances tecnológicos; lo que entonces ayudaba al desarrollo de las habilidades del lenguaje, actualmente se consideran en algunos casos obsoletas.

Como se analizó anteriormente, para que se genere la literacidad es necesario primero propiciar prácticas de lenguaje que se podrán utilizar o ayudarán en la producción de textos en determinados contextos; el programa de estudios de español los llama "Prácticas sociales del lenguaje". Estas prácticas fueron distribuidas en tres ámbitos:

- Ámbito de Estudio
- Ámbito de Literatura
- Ámbito de Participación Social

El ámbito de Participación Social es el que favorece el desarrollo de la literacidad de los estudiantes en Secundaria, ya que en él se proponen prácticas sociales del lenguaje que tienen como propósito:

Ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y el actuar en él. Por tanto, se han integrado diversas prácticas relacionadas a la lectura y uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de opinión personal y propuesta de soluciones a los problemas que analizan. Además este ámbito fue diseñado para desarrollar una actitud crítica ante la información que recibe de medios de comunicación (SEP, 2011, p.25).

La distribución de contenidos de la asignatura es de catorce proyectos que se dividen en cinco bimestres durante un ciclo escolar; la cantidad de proyectos que favorecen el desarrollo de la literacidad crítica por grado, es de cuatro proyectos. ¿Cómo se forman alumnos bajo una perspectiva de literacidad crítica si solo el 28% del programa está enfocado a su desarrollo?

Conclusiones

Sin lugar a dudas el currículo de la educación básica merece ser sometido a un análisis de su pertinencia y su aplicación, ya que los cambios que se han suscitado recientemente y los que el futuro depara, exigirán a lectores con habilidades y competencias más específicas de búsqueda, selección, análisis y reflexión de la información. Entender que los resultados en materia de educación en México también son producto de la forma de concebir y aplicar el currículum es una tarea de análisis e investigación.

Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Broveli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (4), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (Abril-Junio de 2001). Vygotsky: un enfoque sociocultural. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 41-44.
- Cassany, D. (2004). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Chile: Universidad de Concepción.
- Cassany, D. (2007). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Bacerlona: Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de Perspectiva Florianópolis: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Los significados de la comprensión crítica*. Universitat Pompeu.
- Coll, C. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC papers Revista sobre la sociedad del conocimiento* (1).
- Franco, A. V. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *FOLIOS*(42), 139-160.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué es el currículum? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 22) Madrid, España: Morata.

Gimeno, J. & Pérez, Á. (1991). Aproximaciones al concepto currículum. En Gimeno, J. (Comp.), *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp- 13-22), Madrid: Ediciones Morata.

Gómez, L. F., & Arauz, R. M. (1992). Vygotsky: la perspectiva vygotskyana. *Renglones*(23), 4-8.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Ediciones Morata.

López, G. (2008). El acceso a la lengua escrita en el currículo prescrito: algunas precisiones conceptuales. En Carrasco, A.; López, M. & Peredo, M., *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*, Jalisco: Editorial Universitaria

INEE. (2015). *PLANEA: Resultados Nacionales 2015*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2015, de INEE: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf

OCDE (2013). *OCDE MEJORES POLÍTICAS PARA UNA VIDA MEJOR*. México: OCDE. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf

OCDE. (2016). *El programa PISA de la OCDE, ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Peredo, M. (2008). Planes y programas de español en México como marco curricular para enseñar a leer. En Carrasco, A.; López, M. & Peredo, M., *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*, Jalisco: Editorial Universitaria.

Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*, México: McGraw-Hill.

SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Español*. México: Secretaría de Educación Pública.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-35). Barcelona: Paidós.