



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos. Expectativa y realidad

Skills Mobilized in Mexican Literature Study Programs. Expectation and Reality

Damiana Leyva-Loría¹ 

Resumen

La lectura competente de textos literarios tiene sus orígenes en las discusiones académicas sobre la pragmática lingüística y literaria, a partir de las propuestas de Chomsky, Culler, Van Dijk y Schmidt. Por tanto, a pesar de que la enseñanza por competencias está ineludiblemente afianzada a los acuerdos internacionales que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el ejercicio lector competente tiene sustento en el paradigma teórico de la pragmática literaria. Así, el presente artículo se adhiere a esa tradición de los estudios literarios, pues entiende la *funcionalidad* como la respuesta al aprendizaje academicista tradicional que no aporta capacitación al alumnado, ya que solo se encarga de la memorización de contenidos que después son olvidados (Gimeno, 2011). En consecuencia, el enfoque de la *competencia literaria* enfatiza la importancia de logros determinados en la asignatura que le corresponde. Sin embargo, ante el desconocimiento de los paradigmas teórico-epistemológicos y pedagógicos que sustentan los diferentes programas de estudio sobre literatura en México, en este artículo se esboza una reflexión crítica de ocho Acuerdos Secretariales y doce programas de estudio sobre literatura, creados a partir de las reformas educativas del siglo XXI. Para el desarrollo se utilizaron dos ciclos de codificación, *in vivo* y *tematización de datos*, y después se diagramó la información para identificar las premisas. Este proceso analítico permite afirmar, con base en cuatro tesis, por qué los tomadores de decisiones en la Secretaría de Educación Pública están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas, ni para la armonización de la literatura y sus competencias en las leyes correspondientes, ni para el diseño curricular de los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato.

Palabras clave: programas de educación, programas de enseñanza, literatura, México, competencias para la vida.

Abstract

The competent reading of literary texts stems from academic discussions on linguistic and literary pragmatics based on the proposals made by Chomsky, Culler, van Dijk, and Schmidt. Therefore, even though competency-based teaching is inescapably anchored in the international agreements promoted by the OECD, the practice of competent reading is supported by the theoretical paradigm of literary pragmatics. This article adheres to that tradition of literary studies because it understands that functionality is the response to traditional academic learning, which does not provide training to students and is exclusively dedicated to memorizing content that is later forgotten. Consequently, the literary competence approach emphasizes the importance of specific achievements in the subject. Given the lack of knowledge on the theoretical-epistemological and pedagogical paradigms that support the different study programs on literature in Mexico, this article provides a critical reflection on eight secretarial agreements

1 Candidata a Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Correo electrónico: damiana.leyva@alumno.buap.mx.

Cómo citar: Leyva-Loría, D. (2023). Competencias movilizadas en programas de estudio de literatura mexicanos. Expectativa y realidad. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 76-92. <https://doi.org/10.14483/22486798.20519>

Artículo recibido: 24 de abril de 2023; aprobado: 21 de octubre de 2023

and twelve study programs on literature created upon the basis of the education reforms of the 21st century. Two coding cycles are used to this effect: *in vivo* and data theming. Then, the information is diagrammed to identify premises. This analytical process allows stating, based on four theses, that decision-makers at the Ministry of Public Education are engaging in governmental irresponsibility by failing to hire specialists for the harmonization of literature and its competences in the corresponding laws or for the curricular design of high-school literature study programs.

Keywords: education programs, teaching programs, literature, Mexico, life skills.

Introducción

El término *competencia* se encuentra en las reflexiones literarias mucho antes de las políticas educativas internacionales de fines del siglo XX. Sin embargo, la falta de reflexión teórico-epistemológica y pedagógica desde los estudios literarios ha provocado una confusión en las perspectivas acerca de la didáctica de la literatura. A la par, las decisiones políticas mexicanas acerca de la educación por competencias dificultan aún más el objetivo primordial de los planes y programas de estudio: leer textos literarios. Con base en lo anterior, demostraré por qué los tomadores de decisiones dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas en diseño curricular para los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato.

La pragmática literaria entre los paradigmas teórico-epistemológicos de la filología

La teoría literaria inició formalmente después de la Segunda Guerra Mundial, y ha sido determinante en el área de las humanidades, pues ha marcado pautas para la interpretación de los textos. Antes de este paradigma, la literatura era concebida como una extensión de la moral, y el conocimiento de los autores representativos era símbolo de estatus y poder (Eagleton, 1988). Desde entonces, se han desarrollado una multiplicidad de epistemologías para entender la literatura en el marco de las ciencias sociales y humanísticas. Es importante comprender que cada paradigma de los estudios

literarios otorgará mayor importancia a uno o varios de los elementos que caracterizan el hecho literario: autor, texto, lector, contexto histórico, así como la ideología y moral predominante (figura 1). La pragmática de la comunicación literaria es un paradigma que se encuentra en la intersección del texto literario y el lector. Tuvo sus antecedentes en el estructuralismo y la lingüística; sin embargo, los autores representativos reflexionaron acerca de las diferencias y por ello advirtieron la necesidad de separarla y caracterizarla.

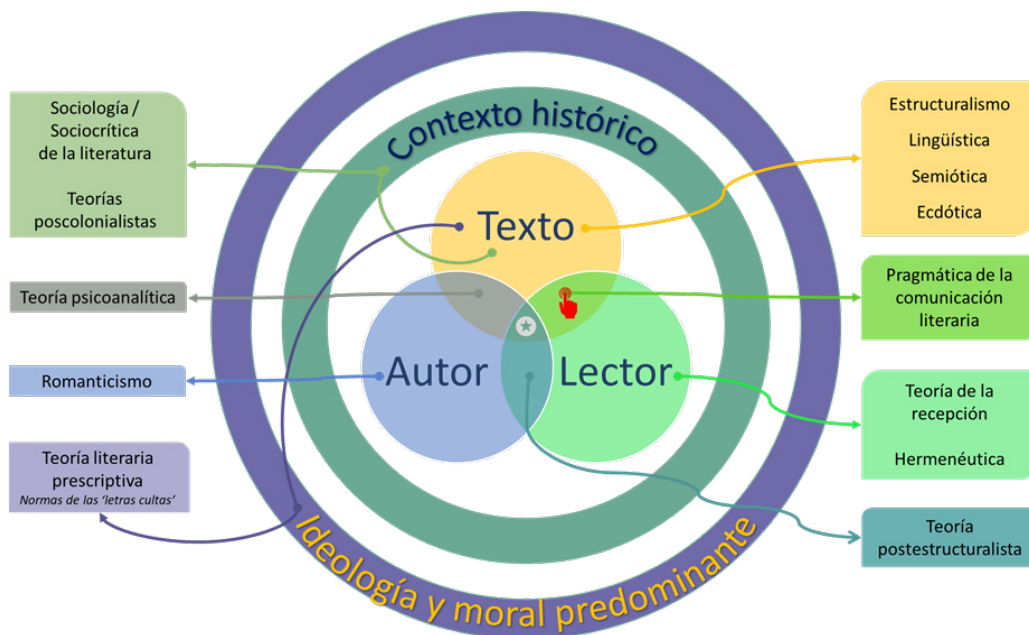
La poética estructuralista de Jonathan Culler

Noam Chomsky es un lingüista que revolucionó los estudios del habla cuando afirmó que, a partir de la experiencia que el ser humano tiene de su lengua materna, ha desarrollado una competencia lingüística de la misma. Esta competencia puede representarse como un sistema de reglas que Chomsky denominó *gramática generativa*, ya que es un dispositivo que especifica el conjunto infinito de oraciones bien formadas que cada persona puede realizar cuando se expresa de forma hablada o escrita. Se distingue de la gramática descriptiva, la cual constituye las normas del idioma y los ejemplos específicos que suelen enseñarse en la escuela (Chomsky, 1970).

A partir de esta novedosa propuesta, Jonathan Culler asignó el término *competencia literaria* para referirse al conjunto de convenciones para leer los textos literarios. Haciendo una analogía con la gramática generativa de Chomsky, Culler afirma que ser lector experto en literatura significa haber adquirido la capacidad para juzgar lo que puede

Figura 1

La pragmática de la comunicación literaria entre los paradigmas teórico-epistemológicos de la filología



Nota: elaborada a partir de Blecua (1983); Culler (1978, 2004); Eagleton (1988), e Iser (1980, 2006).

hacerse con las obras literarias y, por tanto, haber asimilado un sistema de convenciones y procedimientos que es en gran medida interpersonal. El autor parte de la hipótesis de que existen tres convenciones literarias cuando leemos este tipo de textos: a) *regla de pertinencia*: el texto literario se lee como si expresara una actitud relativa a algún problema referente al ser humano y/o su relación con el universo; b) *coherencia metafórica*: durante el proceso de lectura se debe producir coherencia mediante las transformaciones semánticas, tanto en el contenido como en la forma en que se dice, y c) *unidad temática*: es la convención literaria más importante, porque obliga a atribuir una justificación a la relación de ciertos elementos clave, elegidos durante la lectura (Culler, 1978).

Culler afirmó que es necesaria una nueva teoría de los estudios literarios, la cual denominó *poética estructuralista*, y tendría como objetivo volver explícito el sistema subyacente que hace posibles los efectos literarios. Para el autor, esta ciencia estaría

encargada de las variaciones de significado generadas al leer un texto literario; es decir, describiría su *polivalencia*. Por ello, la poética estructuralista sería una *teoría de la lectura*. A pesar de lo novedoso de esta propuesta, Culler reconoció que estaba en sus inicios y, para hacerla efectiva, se requerían dos elementos: a) que formule reglas como operaciones formales, y b) que sean verificables.

Por tanto, la poética estructuralista se encontraba lejos de llevarse a la práctica. Otro aspecto que imposibilitó su puesta en marcha radicó en el dilema de la posición epistemológica para elaborar dicha teoría. Culler buscaba un camino intermedio entre las personas y los textos, pues afirmaba que enfocarse en la forma en que las personas leían equivalía a aceptar idiosincrasias que pudieran alejarse del significado textual. Por otro lado, un enfoque completamente teórico implicaría el riesgo de alejarse por completo de la interpretación que realizan las personas cuando leen un texto literario.

Culler también comprendió que su propuesta recibiría críticas negativas de otros especialistas, ya que hablar de lectores competentes implica afirmar que también hay lectores incompetentes; por consiguiente, la poética estructuralista postularía una norma para la lectura correcta de los textos literarios. Culler justificó su teoría mencionando que es ilógico rechazar la comprensión errónea de los textos literarios, puesto que sí ocurre en la práctica. De hecho, la necesidad de comprender con mayor amplitud los textos literarios ha posibilitado la creación de estudios formales y universitarios en literatura. En consecuencia, no se podía descartar a la ligera el derecho que tienen las escuelas y universidades de impartir una formación literaria. Así, gran parte de esa formación radica en aprender a comprender el significado de un texto literario, es decir, a ser competente en literatura.

Veinte años después de esta propuesta, Culler reconoció que la crítica literaria se interesó por la hermenéutica y no por la poética estructuralista, debido a que la crítica prefiere buscar el sentido “auténtico” de una obra literaria, ya que el marco epistemológico de la mayoría proviene del derecho y la religión, donde se busca interpretar adecuadamente un texto que tiene autoridad moral o sagrada. Si el enfoque partiera de la poética estructuralista, el interés estaría en explicar qué hace posibles ciertos efectos literarios, como, por ejemplo, ¿qué hace que este pasaje de novela parezca irónico?, ¿por qué simpatizamos con este personaje en concreto?, o ¿por qué es ambiguo el final de este poema? (Culler, 2000).

La pragmática de la comunicación literaria de Teun van Dijk

Teun van Dijk es un lingüista que proviene de la tradición de Chomsky. En 1978 fue invitado como conferencista en la Universidad de Puerto Rico, con el objetivo de aumentar el interés por los estudios interdisciplinarios del discurso. En esas conferencias, el autor mencionó que los estudios lingüísticos son los encargados de estudiar

los textos en general y, para lograrlo, es importante considerar tres componentes: a) la *sintaxis*, o el estudio de qué o cómo se expresa algo; b) la *semántica*, o el estudio de qué se quiere decir al decir algo, y c) la *pragmática*, o el estudio de qué se hace al decir algo (Van Dijk, 1998). Para Van Dijk este último elemento es considerado un *acto del habla*, ya que es un acto social por medio del cual los miembros de una comunidad hablante entran en interacción mutua.

En esas conferencias también expuso que todos los textos, literarios o no, deben clasificarse de acuerdo con su estructura, así como por sus funciones. Dentro de la estructura estarían contempladas la *sintaxis* y la *semántica*, y su componente analítico sería la *teoría de los textos literarios*. Por otro lado, las funciones corresponderían a la *pragmática de la comunicación literaria*, cuyo componente sería la *teoría de la comunicación* y el *contexto literario y sociocultural* (Van Dijk, 1998). El autor menciona que la teoría de la comunicación estaría encargada de los discursos como actos del habla y, a decir de la literatura, que es un acto del habla global, o macroacto del habla, ya que un texto literario debe leerse como unidad cerrada para establecer una comunicación con él. Sin embargo, esta función encierra una característica. En la vida real, los actos del habla tienen la función básica de ‘hacer cambiar la opinión de un oyente’, ya sea el conocimiento, las creencias o los deseos.

Por el contrario, un texto literario puede ser comprendido y evaluado, y después de eso, su función se detiene debido a que este tipo de textos funcionan como *cuasiasepciones*, es decir, son asepciones que no son verdaderas en el mundo real y, por tanto, no deben ser considerados en serio. En cambio, los textos literarios sí tienen como función social primordial *provocar el gusto, la diversión o el entretenimiento* de los lectores, y con ello logran un cambio de actitud a partir del mensaje. En este sentido, el acto del habla que le corresponde a los textos literarios se denomina *acto del habla ritual*. Sin embargo, a pesar de que el acto principal del texto literario es un acto del habla ritual,

Van Dijk también aclara que existen ocasiones en que pueden provocar que el lector amplíe sus conocimientos, que cambie su opinión respecto de un tema, o cambie sus actitudes o sus objetivos, a partir de la lectura de un texto literario como si fuera un 'texto real'. Cuando ocurre lo anterior, se habla de un *acto del habla indirecto*.

En cuanto a *contexto sociocultural*, la pragmática de la comunicación literaria se encargaría de estudiar las propiedades institucionales que determinan la clasificación de ciertos textos como 'literarios' en momentos históricos específicos. Por ejemplo, el canon determinará que los textos literarios lo son únicamente cuando los escribe un "autor literario" reconocido por ese canon. Otros participantes que participan en el contexto sociocultural son los lectores, ya que existen restricciones para que las personas puedan participar en el proceso de la comunicación literaria. Estas restricciones están determinadas por la educación, el interés, el ingreso, la clase social, entre otras. También existen diferencias entre los mismos grupos de lectores, ya que algunos tendrán más experiencia, autoridad y estatus sobre otros.

A partir de esta distinción de lectores se establece que los críticos literarios, los escritores, el profesorado y otras figuras con un nivel similar, son participantes profesionales. Así, estos lectores profesionales también tienen el poder para asignar un estatus literario a un discurso, y pueden otorgar o quitar valor a ciertos discursos. Así, el valor de los textos literarios puede cambiar periódicamente, según el contexto histórico de los participantes profesionales.

La comunicación literaria de Siegfried Schmidt

Schmidt es un teórico alemán que ofrece otra alternativa a estas propuestas novedosas sobre los estudios literarios. El autor postula su *teoría de la comunicación literaria*, la cual está caracterizada por tres criterios: a) es una teoría que se refiere al conjunto del dominio de la *comunicación literaria*;

b) tiene un *objetivo empírico*, y c) se orienta a los *criterios de cientificidad*, según el concepto de teoría vigente en la teoría analítica de la ciencia (Schmidt, 1990).

En cuanto a *comunicación literaria*, Schmidt establece que existen cuatro actores fundamentales: a) *productores*, personas que producen textos; b) *intermediarios*, personas a las que les entregan objetos de la comunicación literaria para que juzguen, transmitan, multipliquen, difundan, comercialicen, entre otras actividades similares; c) *receptores*, personas que reciben de los productores o intermediarios objetos de comunicación literaria, o bien, personas que por iniciativa consideran estéticos ciertos objetos, y d) *agentes de transformación*, personas que de manera explícita declaran como literarios los objetos de comunicación que reciben, a través de sus propias producciones como críticas, interpretaciones, traducción a otras lenguas, entre otras actividades similares.

En cuanto al *objetivo empírico*, Schmidt define "lo literario" como aquello que los participantes de la comunicación implicados durante la lectura de los textos consensuan como literario, a partir de normas poéticas válidas para ellos en una situación comunicativa dada. En cuanto a los textos literarios, es decir, el contenido, Schmidt menciona que solo pueden delimitarse empíricamente a través de procesos concretos de comunicación literaria. Será en esos procesos donde los participantes declaren explícitamente qué texto será literario o no, a partir de lo que el texto les pueda ofrecer.

Los *criterios de cientificidad* que propone Schmidt para la teoría de la comunicación literaria son dos: la *regla F* y la *polifuncionalidad*. La primera estipula que los participantes de la comunicación literaria no deben juzgar los objetos de comunicación como si fueran interpretables referencialmente, es decir, como si fueran 'verdaderos'. En cambio, deben aceptar que los objetos han sido "fictivizados". Por otro lado, la polifuncionalidad es el conjunto de propiedades textuales significativas, pretendidas por el productor de textos literarios y esperados por el receptor.

La polifuncionalidad incluye un conjunto de propiedades significativas para la organización de los elementos textuales, misma que pueden leerse de maneras distintas por los receptores. Cuando esto ocurre, se dice que el texto es “polivalente”.

La competencia literaria desde la didáctica de la literatura europea

Las teorías expuestas en el apartado anterior eran conocidas en los círculos especializados sobre estudios literarios. Sin embargo, en la década de 1990 fueron revisadas a la luz de las transformaciones pedagógicas mundiales. El propósito fue aplicar los elementos teóricos de la literatura en la realidad de las aulas escolares. Por ejemplo, Lily Coenen realizó un estudio amplio en el Instituto de Formación Docente de la Universidad de Ámsterdam, con el objetivo de investigar qué estrategias cognitivas conducen a la competencia literaria. Con ello desarrolló prototipos de diseños de lecciones de literatura donde aplicó esas estrategias. Para ello, delimitó el concepto *competencia literaria* a partir de las publicaciones de Culler (1978) y Schmidt (1990), así como de otras investigaciones escritas en los Países Bajos entre 1984 y 1991. También realizó cinco entrevistas orales con personas que participaron activamente en las discusiones teóricas relacionadas con la educación literaria en ese periodo histórico.

A partir de esta revisión, Coenen (1992) define la competencia literaria como el “grado de coherencia que desarrolla una persona cuando se comunica con la literatura y acerca de ella” (p. 73). Esto implica que una persona debe aplicar coherencia dentro del texto con el propósito de una comprensión óptima de este. También debe establecer coherencia y distinción entre diferentes textos. Debe relacionar el texto con el mundo (la sociedad del autor y el mundo del lector). También debe relacionar el juicio de valor personal de lo que se ha leído con el juicio de los demás. Adicionalmente, el lector literario competente tiene una actitud hacia la lectura que se caracteriza por

la voluntad de realizar un cierto esfuerzo lector, así como estar abierto a perspectivas o marcos de referencia ajenos (Coenen, 1992). Coenen también operacionalizó la competencia literaria con la intención de allanar el camino para una mejor elaboración de los objetivos concernientes a la educación literaria, así como para las implicaciones didácticas de estos objetivos.

Por otra parte, Theo Witte (2008), investigador de la Universidad de Groninga, se propuso desarrollar los niveles de competencia literaria que puede desarrollar el alumnado de secundaria y bachillerato en Holanda. Para ello, retomó la operacionalización de Coenen sobre la competencia literaria, y la adecuó a las características de ese nivel educativo. Witte desarrolló tres dimensiones de la competencia literaria con sus respectivos indicadores, atendiendo a los conocimientos, habilidades y aptitudes. También dividió el desarrollo de la competencia literaria de acuerdo con seis perfiles, a partir del alumnado, los textos literarios y las tareas: a) competencia literaria muy limitada; b) competencia literaria limitada; c) competencia literaria modesta; d) en el umbral de la competencia literaria; e) amplia competencia literaria; f) competencia literaria sofisticada.

Witte (2008) sugiere que cada nivel de la competencia literaria puede desarrollarse en el transcurso de un semestre lectivo. Así, el desarrollo completo se lograría durante los tres años previos a la universidad. Otro aspecto que clarificó Witte es que, dentro del contexto escolarizado, la finalidad de la competencia literaria estaría relacionada con el desarrollo de los procesos cognitivos elevados, pues los estudiantes de bachillerato se están preparando para el ingreso a la universidad, y deben estar capacitados para un nivel sofisticado de trabajo intelectual. Las propuestas de Coenen y Witte fueron rápidamente aceptadas en Países Bajos, y hoy en día es posible encontrar en la reforma curricular de ese país el énfasis hacia las actividades encaminadas hacia la motivación de la lectura, así como en el desarrollo de la competencia literaria (Geerdink et al., 2019).

La competencia lectora en el paradigma educativo mundial del siglo XXI

Los cambios educativos realizados en México a inicios del siglo XXI corresponden con el ingreso de este país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En su declaración de ingreso en 1994, el Gobierno mexicano se comprometió a reformar los programas educativos, para que estuvieran alineados a los perfiles laborales que requiere la ciudadanía mexicana y, con ello, se alcanzarían los objetivos de la OCDE.

La OCDE estableció criterios internacionales acerca de la calidad de la enseñanza en tres áreas del conocimiento, lectura, matemáticas y ciencias, a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por su sigla en inglés). El objetivo de este programa ha sido evaluar desde el año 2000 a la población mexicana de 15 años que finaliza la secundaria, con la intención de conocer su dominio de los procesos cognitivos, así como el entendimiento de conceptos relacionados con estas tres áreas del conocimiento. También evalúan las habilidades que tiene esta población para funcionar en distintas situaciones donde se requiere la aplicación de estos conocimientos (OCDE, 2006).

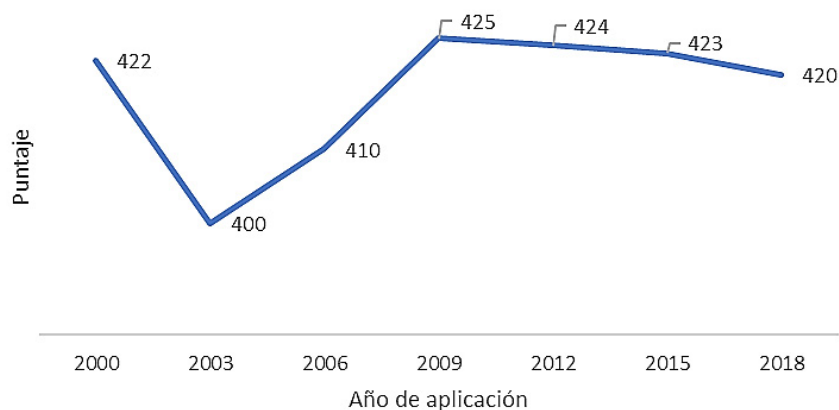
La evaluación PISA considera la lectura como una práctica en la que intervienen la motivación, las actitudes, así como la eficacia en las estrategias de lectura. A partir de estas características, la OCDE definió la competencia lectora como la “comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018a, p. 10). Los tipos de textos que se incluyen en la evaluación son literarios, descriptivos, argumentativos, instrucciones y para transacciones. Por otro lado, los procesos lectores que se someten a evaluación son localizar información, comprender, evaluar y reflexionar acerca de cada texto presentado en la prueba. El alumnado mexicano ha sido evaluado a lo largo de veinte años, y los resultados demuestran que se encuentra en los niveles más bajos en la comparativa mundial (figura 2).

Los parámetros de The College Board en México

The College Board es una institución sin fines de lucro formada en Estados Unidos en 1900, con la

Figura 2

Informe PISA. Competencia lectora en México, 2000-2018



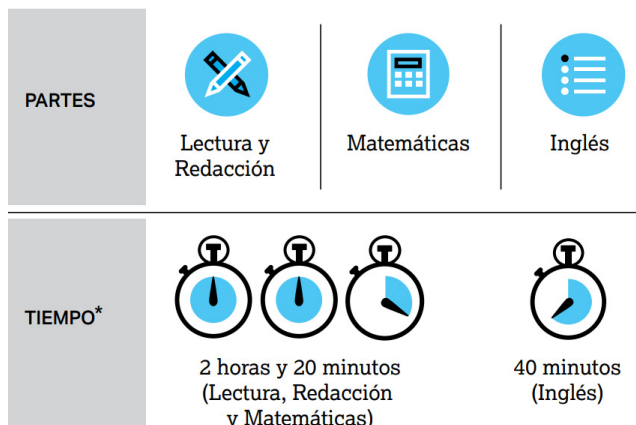
Nota: elaborada a partir de MEC (2007, 2010); OCDE (2002, 2005, 2012, 2016, 2018b), y Salinas et al. (2019).

asociación de 12 instituciones de educación superior¹, y su propósito fue establecer un consenso acerca de los requerimientos para la admisión a la universidad, así como los temas que se evaluarían en los exámenes de admisión. Tomando en cuenta esa posición, el organismo inició la conformación de una oficina de The College Board en Puerto Rico, pues reunía criterios importantes para su expansión: era un país latinoamericano por idioma y cultura, pero su estructura política y educativa era norteamericana. Por otro lado, si se aplicaban los mismos criterios educativos que en EE. UU., la educación superior en Puerto Rico sería una catalizadora de la movilidad social y el desarrollo de la clase media; además de que mejoraría la calidad de vida de las clases bajas, y promovería la modernización del país. Con ello se lograría también la promoción de los estándares educativos en Latinoamérica (Maldonado Rivera, 2009).

La evaluación para el ingreso a la educación superior por este organismo se denomina Prueba de Aptitud Académica (PAA). Este examen está dividido en tres componentes: lectura y redacción, matemáticas e inglés. El enfoque del instrumento plantea una estructura multidimensional por la integración del conocimiento y del razonamiento. En el ámbito de la lectura, la prueba integra los componentes de razonamiento y aprovechamiento en el análisis de textos literarios y no literarios. Los ejercicios de lectura miden la capacidad del estudiantado para comprender, analizar, establecer inferencias e interpretar textos en temáticas de diversas áreas del conocimiento (ciencias naturales, estudios sociales, historia, humanidades, tecnología y otras) (The College Board, 2018) (figura 3).

Figura 3

Procesos cognitivos de la evaluación The College Board



Nota: tomada de The College Board (2021, p. 3).

Se espera que el alumnado tenga las habilidades para leer, analizar y comparar adecuadamente textos literarios y no literarios; que identifique las ideas explícitas e infiera las implícitas; que reconozca y comprenda los distintos significados que puede tener una palabra según el contexto; y que analice e interprete información cuantitativa de tablas, gráficas o ilustraciones incluidas en las lecturas (The College Board, 2018). La evaluación College Board se aplica en algunas instituciones privadas de México (Red de Universidades Anáhuac, 2021), y en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se aplicó por casi tres décadas, desde 1993 hasta 2019 (BUAP, 2020).

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

El Ceneval es una asociación civil sin fines de lucro creada en México por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1994, y tiene como objetivo promover la calidad de la educación a través de evaluaciones para los niveles educativos básico, medio superior y superior (Ceneval, 2016). Uno de

¹ Columbia University, Colgate University, University of Pennsylvania, New York University, Barnard College, Union College, Rutgers University, Vassar College, Bryn Mawr College, Women's College of Baltimore, Princeton University, Cornell University, Newark Academy, Mixed High School, New York, Collegiate Institute, New York (Maryland College Entrance Exam Board, 1900).

los proyectos más importantes de esta asociación son los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI). El EXANI-I es una prueba de ingreso para el bachillerato; EXANI-II, para ingresar a diversas instituciones de educación superior, y EXANI-III, para el ingreso a posgrados (Ceneval, 2022b). Esta institución es muy importante a nivel nacional, ya que realiza aplicaciones superiores a los 1,5 millones cada año (figura 4).

Durante julio de 2021 se modificaron estos exámenes de ingreso, y tuvieron un cambio significativo comparado con los que se aplicaron en años anteriores (Ceneval, 2022a). El primer apartado de evaluación ahora corresponde a las habilidades transversales de comprensión lectora, redacción indirecta y pensamiento matemático. El segundo bloque evalúa dos módulos de conocimientos específicos, dependiendo de la carrera del aspirante (Ceneval, 2021). A partir de 2022, el examen de habilidades transversales está alineado a la perspectiva pragmática de PISA y The College Board, ya que evalúa procesos cognitivos como: identificación de la información, comprensión explícita, interpretación, y evaluación de la forma o

contenido (Ceneval, 2021). Por otro lado, los textos que se utilizan para evaluar estas habilidades transversales también incluyen textos literarios, y en el caso del EXANI-II para ingreso a la licenciatura, se evalúan cuentos y poemas (figura 5).

Como se ha podido observar, existen algunas diferencias y similitudes entre las pruebas PISA, The College Board y EXANI-II, que es importante enunciar. Las principales similitudes se encuentran en el fundamento teórico-epistemológico, ya que estas evaluaciones comparten la *perspectiva pragmática de la lectura*. Bajo este paradigma, no se espera que el alumnado memorice conceptos, sino que se evalúa la capacidad del aspirante para utilizar sus habilidades de lectura en situaciones o contextos lectores específicos. Otra similitud está en que las pruebas evalúan la lectura de textos literarios a partir de *procesos cognitivos*. Por lo tanto, en vez de evaluar la memorización de títulos, autores y épocas literarias específicas, se espera que pueda leer un texto literario y, a partir de la información contenida en este, desarrolle comprensión y razonamientos. En cuanto a las diferencias, se

Figura 4

Alcance de las evaluaciones Exani en México



Nota: tomada de Ceneval (2022b).

podría decir que la evaluación PISA ofrece una variedad amplia de textos y diferentes situaciones para evaluar los procesos cognitivos (OCDE, 2018a); por su parte, The College Board evalúa textos literarios y no literarios. Finalmente, la prueba EXANI-II se alinea un poco más a PISA, aunque tiene énfasis el análisis de cuentos y poemas.

Otro aspecto para resaltar es que el ingreso a la mayoría de las universidades mexicanas está condicionado por la eficacia con que los aspirantes pueden leer, comprender e interpretar textos literarios y no literarios. Estos criterios se han vuelto fundamentales para la trazabilidad escolar desde la educación media superior (EMS) hacia la educación superior (ES). Sin embargo, hasta el momento no se ha realizado un análisis de los documentos normativos que sustentan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la enseñanza de la literatura. Esta circunstancia ha dado pie para establecer el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los fundamentos teórico-epistemológicos y pedagógicos para la enseñanza de la literatura en el bachillerato mexicano?

Los documentos normativos de la RIEMS que competen a este artículo se pueden dividir en leyes y programas de estudio, los cuales suman un total de catorce documentos (tabla 1). A partir de la revisión crítica de estos, es posible afirmar que los tomadores de decisiones dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México están cometiendo un acto de irresponsabilidad gubernamental al no contratar especialistas, ni para la armonización de la literatura y su ámbito educativo en las leyes correspondientes, ni para el diseño curricular de los programas de estudio sobre literatura en el bachillerato. A continuación, expondré las razones.

Tesis y argumentos

Tesis 1: las diversas leyes que fundamentan la inclusión de los estudios literarios en Educación Media Superior incorporan la enseñanza por competencias. Sin embargo, la enseñanza de la literatura se encontró en un estado de ambigüedad por la confusión de colocarla en el campo disciplinar de comunicación o de humanidades.

Figura 5

Textos que se utilizan en los Exani para evaluar la comprensión lectora

2. Textos abordados

Comprensión lectora			
Ámbito	EXANI I	EXANI II	EXANI III
De estudio	Reseña	Argumentativo periodístico	Ensayo académico
	Monografía	Ensayo académico	Artículo de investigación
Literario	Cuento	Cuento	Cuento
	Obra dramática	Poema	Ensayo literario
De participación social	Anuncio publicitario	Noticia	Convocatoria
	Encuesta	Documentos administrativos	Noticia

Nota: tomada de Ceneval (2022b).

Tabla 1*Documentos analizados*

Leyes	Programas de estudio
Acuerdo por el que se adiciona el diverso N.º 71	SEP-Puebla 2006
Acuerdo N.º 442	DGB 2011
Acuerdo N.º 444	DGB 2013
Acuerdo N.º 486	DGB 2018
Acuerdo N.º 488	Nuevo Modelo Educativo
Acuerdo N.º 656	Nueva Escuela Mexicana
Acuerdo N.º 5/CD/2009	
Acuerdo N.º 8/CD/2009	

En el Acuerdo 442 se instituyó que los criterios para comprender las competencias en el ámbito educativo mexicano serían *la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico*. También se anunció que la enseñanza se enfocaría en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares y profesionales (SEP, 2008a). Sin embargo, cuando se revisa en el documento la división del conocimiento por disciplinas, Literatura no se encuentra en ellas. Tampoco Ética, Filosofía ni Lógica. En el documento se argumenta que no están incluidas porque son de carácter transversal.

Los acuerdos 444 y 486 incluyen los tipos de *competencias* que aplican a la EMS, agregando que las disciplinares y profesionales varían según la modalidad educativa. En ese documento se advierte por primera vez la asignatura Literatura como parte del campo disciplinar de Comunicación. Sin embargo, tampoco aparecen las asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales (SEP, 2008b, 2009a).

Posteriormente publicaron el Acuerdo 488 en el que hacen correcciones al documento 444. En él se incluye el campo disciplinar Humanidades y Ciencias Sociales, en el que se encuentran Filosofía, Ética, Lógica, Estética, Derecho, Historia, Sociología, Política, Economía, y Administración. Sin embargo, Literatura continuó en el campo disciplinar de Comunicación. Por otro lado, también se observa la incorporación de la asignatura Español (SEP, 2009c).

Finalmente se publica la reforma 656, la cual corrigió los acuerdos 444 y 486. En ella se modifican los campos disciplinares, así como las asignaturas que forman parte de ellos. En este documento se incorpora Literatura al campo disciplinar de Humanidades, se agregan sus competencias disciplinares extendidas (SEP, 2009b) y se establecen las características de este campo disciplinar (SEP, 2012b).

Tesis 2: quienes diseñaron las políticas educativas decidieron eliminar la asignatura “Literatura” del bachillerato tecnológico sin justificación. Se infiere que la razón es su desconocimiento de las leyes que establecen los contenidos de este subsistema.

En 2017 se publicaron los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. En el documento se publican las asignaturas que pertenecen a cada campo disciplinar y se advierte que eliminan Literatura, del Bachillerato tecnológico (SEP, 2017b). El problema es que existe otro Acuerdo Secretarial, el 653, en el que se establece que Literatura sí forma parte del bachillerato tecnológico y es la asignatura propedéutica número 11, correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales (SEP, 2012a).

Tesis 3: Literatura está enmarcada legalmente en las competencias de comunicación y humanidades. Sin embargo, no existe una operacionalización para su desarrollo.

Al revisar las competencias básicas y extendidas en comunicación, se puede advertir que el ámbito de la valoración del arte, la literatura y los medios de comunicación para la recreación

y transformación de la cultura no tiene un ámbito extendido. Por tanto, se observa un vacío en la información acerca de qué conocimientos, habilidades y actitudes son necesarios para valorar y describir el papel del arte y la literatura.

Por otro lado, al analizar las competencias básicas y extendidas de humanidades, también se advierte que los procesos para el aprendizaje de la literatura expresan la importancia del análisis crítico y reflexivo de las obras, así como el desarrollo de una postura personal acerca de los textos que se leen, atendiendo a la lógica, la epistemología y la ética. Sin embargo, al igual que en las asignaturas de comunicación, no se explica el modo en que se desarrollará el pensamiento complejo durante la lectura de los textos literarios (SEP, 2008b y 2009a).

Tesis 4: la SEP asigna a la planta docente de distintos subsistemas del país el diseño de los planes y programas de estudio. Este cuerpo colegiado no es especialista en diseño curricular. Por ello, existe una gran cantidad de inconsistencias en los documentos creados.

De los seis programas de estudio encontrados, se identificó que la mitad había sido una copia del programa de estudios anterior. Por ende, solo han existido tres propuestas curriculares en catorce años: SEP-Puebla 2006, DGB 2011 y Nuevo Modelo Educativo (NME) 2018. Se optó por incluir un programa estatal en la lista, debido a que es probable que su diseño estuviera alineado a un documento federal, ya que el Acuerdo 71 indica que solo la federación está autorizada para diseñar los planes y programas. Sin embargo, al cierre de esta investigación no se encontró el documento federal; por ello se agregó el estatal (SEP, 1982, 2011, 2013a, 2013b, 2017a, 2018a, 2018b; SEP-Puebla, 2006a, 2006b).

A pesar de existir tres programas 'originales', se pudo advertir que no proceden de un trabajo teórico-epistemológico y pedagógico colegiado. Los diferentes grupos docentes que realizaron los diseños, copiaron los contenidos de unos libros de texto que se han utilizado para la enseñanza de la literatura, incluso antes de las reformas educativas (Fournier, 2009; Montes de Oca, 1967; Oseguera, 1992). En

este sentido, los programas de estudio tienen dos vertientes de enseñanza: o están centrados en la historia de la literatura, o se enfocan en la enseñanza desde los géneros y subgéneros literarios. Vale la pena aclarar que en ninguno de los casos copian por completo los contenidos de los libros. Ello se advierte una selección indiscriminada de textos y autores, así como en el palimpsesto provenientes de cuatro paradigmas teórico-epistemológicos: normas de las letras cultas (preceptismo), sociología de la literatura, lingüística y estructuralismo.

Por otro lado, los criterios para establecer un canon literario aluden a un alumnado con lecturas literarias sofisticadas. Exceptuando el programa DGB 2011 que no recomienda algún texto, el programa SEP-Puebla 2006 incluye cuarenta y tres lecturas de treinta y siete autores para dos semestres lectivos, en tanto que el programa NME 2018 incluye setenta lecturas de cuarenta y seis autores. La mayoría de estas corresponden a textos largos, como novelas u obras dramáticas. Por tanto, se espera que cada alumno de bachillerato lea en promedio de una a dos obras literarias amplias cada semana. Sin embargo, el lenguaje empleado en las obras propuestas, así como los conflictos, temas y razonamientos no corresponden con el nivel inicial real de una persona que estudia literatura por primera vez en el bachillerato. Por último, no existió el criterio de equidad entre las obras escritas por hombres y por mujeres. El programa SEP-Puebla 2006 incorporó dos mujeres de las treinta y siete propuestas; por su parte, el programa NME 2018, cinco de cuarenta y seis propuestas. Así, las únicas mujeres del canon literario para el bachillerato son Safo, Sor Juana Inés de la Cruz, Mary Shelley, Else Lasker-Schüller y Leonora Carrington.

El último problema que se deriva de la inconsistencia en el diseño curricular radica en los criterios para la enseñanza y la evaluación. A pesar de que existe un Acuerdo secretarial que indica la importancia de las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, los programas de estudio solo se enfocan en la última. Sin embargo, la acreditación ya no se realiza con exámenes finales, ya sea orales o escritos, como

en la tradición prescriptiva. Ahora solo se requiere la creación de un portafolio de evidencias, el cual consiste en productos variopintos, como *collages*, redacción de sentimientos, lluvia de ideas, mapas mentales, ensayos, cuadros comparativos, reseñas, listados, cuadros de doble entrada, y otros productos similares. Por ejemplo, el programa SEP-Puebla 2006 solicita un portafolio de veintidós productos para entregar; el programa DGB 2011, veinte, y el programa NME 2018, siete distintos. Estos productos se repiten en casi todos los módulos de los programas, independientemente de los temas. Tampoco se sugiere el ambiente para su realización, ya sea la escuela o el hogar. En consecuencia, la aprobación de la asignatura solo consiste en la entrega de estas evidencias y no hay manera de comprobar que si el alumnado realmente realizó las actividades.

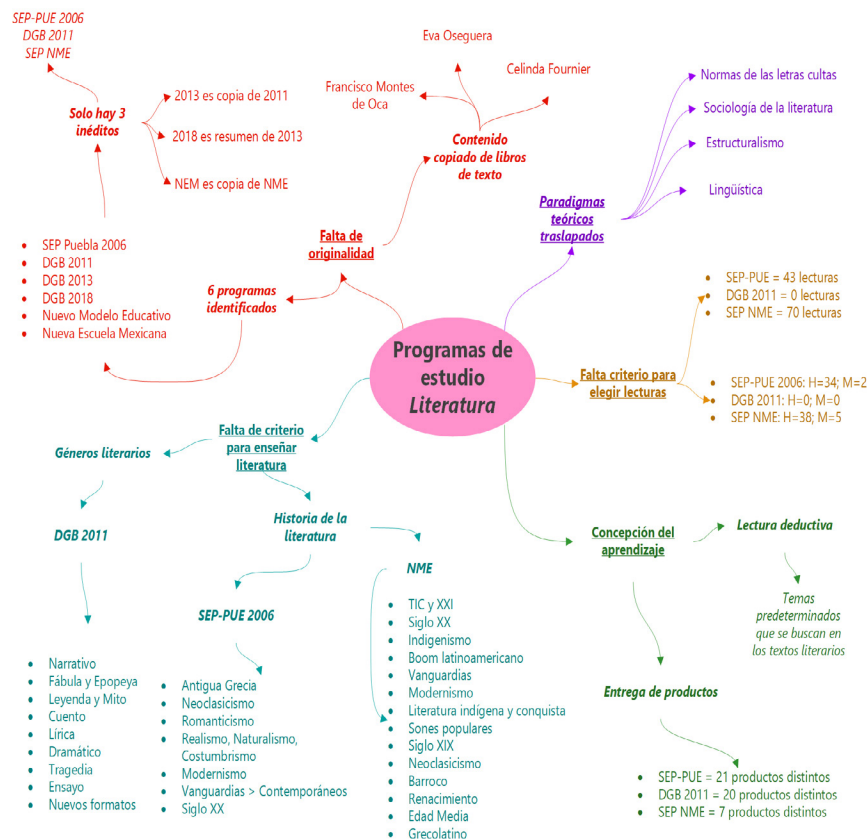
Un aspecto crítico del proceso formativo y evaluativo del alumnado radica en el hecho de que *no*

necesita leer para aprobar la asignatura. Como se advirtió antes, dicha aprobación está sujeta a la entrega de productos de bajo nivel cognitivo. Además, las pocas actividades que se sugieren para la lectura tienen una perspectiva deductiva: el programa de estudios establece un “tema” o un “problema humano”, el cual debe ser encontrado en la lectura propuesta para realizar el producto designado. Esto niega la posibilidad de poner en duda las ideas dentro de las obras literarias, así como el diálogo de los problemas humanos que se presentan en los textos.

Perspectiva metodológica

Las afirmaciones en este artículo tienen su fundamento en la codificación de dos ciclos implementada en los documentos normativos mencionados en la [tabla 1](#). Para el primer ciclo se efectuó una codificación *in vivo* y, para el segundo ciclo, se

Figura 6
 Proceso analítico y hallazgos en los programas de estudio sobre literatura



llevó a cabo una “tematización de los datos” (Saldaña, 2013). Esta información posteriormente fue diagramada utilizando el programa *Microsoft Visio*, como se advierte en la figura 6.

Conclusiones

A pesar de que los documentos legales de la RIEMS aluden a la enseñanza por competencias, cuya fundamentación epistemológica positivista está ligada al eficientismo económico propuesto por la OCDE (Gimeno, 2011), los programas de estudio sobre literatura carecen de alguna lógica epistemológica, teórica y pedagógica. Han sido el resultado de palimpsestos redactados durante veinte años, en donde convergen la literatura preceptiva con atisbos de sociología de la literatura, lingüística y estructuralismo. Esta contradicción entre la legislación educativa y los programas de estudio ya había sido advertida por Gimeno: “[la] pretendida y publicitada capacidad renovadora [de la enseñanza por competencias] choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas” (Gimeno, 2011, p. 11). El hecho de que las autoridades duden al situar la asignatura Literatura entre el campo de la comunicación y las humanidades, u omitan su incorporación en el bachillerato tecnológico, muestra una falta de perspectiva sobre su importancia en la formación del alumnado. Por otro lado, tampoco se evidencia el desarrollo de la competencia literaria a partir de la entrega de un portafolio con productos de baja epistemicidad. Con ello se infiere que existe un desconocimiento de estrategias pedagógicas que promuevan su desarrollo.

José Gimeno, uno de los principales críticos de los modelos educativos centrados en el enfoque por competencias, menciona que la médula de la calidad en la educación se encuentra en los contenidos de las asignaturas (Gimeno, 2015b), ya que, si se propone una pedagogía enfocada en la transformación de las personas a través de contenidos valiosos, significativos y retadores, sí tendría cabida el desarrollo de las competencias

(Gimeno, 2015a). A partir de esta reflexión, consideramos que el paradigma pragmático de la literatura sería un primer paso en la operacionalización del desarrollo de la competencia literaria en la educación media superior (EMS) en México, independientemente de que el modelo educativo centrado en competencias se perpetúe o cambie con otra administración. Para ello será fundamental que el Gobierno mexicano solicite apoyo de la comunidad científica especializada en literatura y educación, con la finalidad de que diseñe un programa de estudios cuya lógica epistemológica, teórica y pedagógica sea explícita. Para ello, será fundamental mantener la asignatura Literatura en el área de las humanidades, pues desde Aristóteles se ha propuesto que la literatura nos muestra los conflictos humanos y cómo estos se han solucionado de manera hipotética, a partir de las tramas de los personajes (Aristóteles, 2004).

Al proponer la pragmática literaria como paradigma teórico-epistemológico, se abriría la posibilidad de que el alumnado de bachillerato explore cuáles son las convenciones para leer textos literarios. Para ello será fundamental revisar las propuestas de Culler, Van Dijk, Schmidt, Coenen o Witte acerca de lo que hace ‘literaria’ a una obra y, desde ahí, proponer elementos formales para su estudio en México. También, será importante delimitar la cantidad de textos que deberían leerse en cada semestre lectivo. Una propuesta sería seleccionar textos breves, ya sean cuentos, fragmentos de novela o poemas, cuyas tramas y conflictos estén relacionados con la multiculturalidad mexicana, así como con las inquietudes del alumnado adolescente, el cual vive una etapa donde tomará decisiones importantes para su vida adulta. Así, la lectura de los textos literarios resultaría significativa y, con ello, humanista.

Una lectura crítica de las obras literarias seleccionadas por esta comunidad científica permitiría el diálogo honesto y horizontal entre el alumnado y el profesorado. También permitiría el desarrollo de actividades de reflexión y argumentación orales y escritas, que logren la trazabilidad con las

exigencias de la educación superior, reflejadas en los exámenes de admisión (temas, figuras retóricas y su interpretación, posturas/valores de los personajes, inferencias en los acontecimientos, la ambientación y la presentación de la trama, etc.).

El hecho de que no exista una operacionalización para el aprendizaje de la literatura en estos veinte años de la RIEMS ha tenido como consecuencia programas de estudio diseñados al azar, sin una perspectiva crítica hacia la importancia del acto de la lectura como un componente fundamental para el desarrollo humano del estudiante. Por el contrario, una propuesta curricular desde la pragmática literaria sería el primer paso mediante el cual se promovería el aprendizaje vicario (Gimeno, 2015a), y por tanto humanista, a partir de las obras literarias.

Reconocimientos

El presente artículo forma parte de la tesis doctoral titulada "Modelo tecnopedagógico para el desarrollo de la competencia literaria en Educación Media Superior", financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), en México.

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Poética*. Leviatán.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2020). Examen de admisión 2020, gratuito a propuesta del Rector Alfonso Esparza. *Boletines BUAP*. <https://www.boletin.buap.mx/node/1626>
- Blecuá, A. (1983). *Manual de crítica textual*. Castalia.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2016). *Guía del examen nacional de ingreso a la educación superior (Exani-II)*. <http://www.upcuencame.edu.mx/portal/images/pdf/GuiaEXANI-II2017.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2021). *Guía para el sustentante. Nuevo Exani-II*. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Gui%CC%81a-EXANI-II-1.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (febrero, 2022a). Presentación. *Revista de Evaluación e Investigación Educativa*, (4), 3.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (26 de abril, 2022b). *Áreas transversales de lenguaje y comunicación* [Seminar web]. <https://register.gotowebinar.com/register/7098770747352736272>
- Chomsky, N. (1970). *Current Issues in Linguistic Theory*. Mouton & Co. Publishers.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: Werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78. https://didactiekonderwijs.nl/?ltn_publicatie=literaire-competentie-werkbaar-kader-voor-het-literatuuronderwijs-of-nieuw-containerbegrip
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Anagrama.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. (2.ª ed.). Crítica.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Fournier, C. (2009). *Análisis literario*. Cengage Learning.
- Geerdink, A., Regeling, A., Wisse Weldam, C., Raaijmakers, G., Jong, J. de, Pool, J., Rijks, L., Tuik, M., Meulen, M., Van der Otten, M., Schaik, N., Nagelmaeker, N., Westra, S. y Kastelein, S. (2019). Leergebied Nederlands. *Curriculum.nu*. <https://curriculum.nu/download/nl/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederlands-1.pdf>
- Gimeno, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015a). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 16-24). Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2015b). Los contenidos como "campo de batalla" en el sistema escolar. En *Los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 11-13). Ediciones Morata.
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2006). *How to do theory*. Blackwell Publishing.

- Maldonado Rivera, M. (2009). *The history of the Puerto Rico and Latin America Office*. The College Board.
- Maryland College Entrance Exam Board. (1900). *Plan of organization for the College Entrance Examination Board of the Middle States and Maryland and a statement of subjects in which examinations are proposed*. College Entrance Examination Board of the Middle States and Maryland. <https://archive.org/details/cu31924031758109>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:699d43f6-ddcc-4c7e-b7bf-c0e0c288e949/pisainforme2006.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:bc05a3ce-effe-425b-a79b-c92f0d-43f8d1/pisa-2009-con-escudo.pdf>
- Montes de Oca, F. (1967). *Literatura universal*. Porrúa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados. México*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados. México*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018a). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc-589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018b). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%2018_esp_ESP.pdf
- Oseguera, E. (1992). *Historia de la literatura latinoamericana*. Alhambra Mexicana.
- Red de Universidades Anáhuac. (2021). *PAA College Board, la prueba que te catapulta a la Universidad*. <https://prepa.anahuac.mx/blog/paa-college-board>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Salinas, D., De Moraes, C. y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 - Resultados*. [México - Nota país]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). *Acuerdo por el que se adiciona el diverso N.º 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/imagenes/5_15_acuerdo_adiciona_diverso_71_determina_objetivos_contenidos_ciclo_de.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008a). *Acuerdo N.º 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. <http://gg.gg/y85nc>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008b). *Acuerdo N.º 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. <http://gg.gg/y85mk>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009a). *Acuerdo N.º 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato*

- General. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009b). *Acuerdo N.º 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. <http://gg.gg/117bqy>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009c). *Acuerdo N.º 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. <http://gg.gg/x10sq>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Literatura I*. <https://goo.su/bU1xT1>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012a). *Acuerdo N.º 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico*. <http://gg.gg/y87li>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012b). *Acuerdo N.º 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/ZX2BM>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/Mafh>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). Campo disciplinar de Humanidades. En *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* (pp. 717-787). <https://goo.su/9ArFB8>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/hTjtG9V>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/YaxEmGy>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Puebla. (2006a). *Literatura I*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/jH2B>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Puebla. (2006b). *Literatura II*. Dirección General de Bachillerato. <https://goo.su/03Wolx>
- Schmidt, S. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Taurus.
- The College Board. (2018). *Guía de estudio. PAA*. https://latam.collegeboard.org/wp-content/uploads/2018/07/Guia_de_Estudio_Prueba_Aptitud_Academica.pdf
- The College Board. (2021). *Guía de estudio*. https://latam.collegeboard.org/wp-content/uploads/2021/07/Guia_de_estudios_PAA.pdf
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Eburon. <https://www.lezen.nl/publicatie/het-oog-van-de-meester/>

