

30
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras

COMPRESION DE LA LECTURA:
ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES

(El caso de la Escuela Secundaria
Jesús Mastache Román)

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

P R E S E N T A

XOCHITL TERESA PONCE ROMERO



México, D. F.

Noviembre de 1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Maestra Ana María Maqueo, por su dirección, apoyo y motivación constante para la realización de este trabajo.

A todas las compañeras del Seminario de Tesina, por hacer posible un verdadero equipo de trabajo: en especial a Gabriela Flores, Gabriela Morales y Alicia.

A los directores, maestros y alumnos de las escuelas secundarias que fueron encuestadas, por su disponibilidad y entusiasmo.

CON TODO MI AMOR A
MIS PADRES: TERE Y PEPE.
PORQUE GRACIAS A
ELLOS APRENDÍ A APRENDER.
Y APRENDÍ A AMAR:
Y A MI HERMANA JOSEFINA.
PORQUE ME ENSEÑÓ A REÍR.

ÍNDICE

I	INTRODUCCIÓN.....	1
II	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX.....	10
III	EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	25
IV	PRUEBA (1).....	35
V	PRUEBA (2).....	56
VI	CONCLUSIONES.....	64
	BIBLIOGRAFÍA.....	69

I

INTRODUCCIÓN

En el mes de febrero de 1997 se integró un Seminario de Tesina, enfocado hacia el área de la Didáctica del Español y coordinado por la maestra Ana María Maqueo. De dicho Seminario surge el presente trabajo, que no es sino parte de una investigación mayor.

Nuestro primer reto a vencer fue la unificación de los criterios de los 18 integrantes del equipo de trabajo. Dialogando sobre los numerosos temas que abarca la Didáctica del Español, nos decidimos por uno particularmente interesante: la comprensión de la lectura. Interesante no sólo por el lugar privilegiado que ocupa dentro de la enseñanza del español, sino también por su situación concreta en nuestro país.

Desgraciadamente, cuando hablamos de la enseñanza del Español en México, un lugar común es decir que se encuentra en pésimas condiciones. Baste para darnos cuenta de esto nuestra propia experiencia como alumnos, con nuestros vecinos y familiares, en nuestros propios hogares y colonias: cada vez nos es más difícil enfrentarnos a un texto escrito, redactar un comentario, exponer oralmente nuestras ideas, etc. Si a esto agregamos las estadísticas reveladoras de las encuestas, de los reducidos números de tiraje de libros, de los exámenes de admisión a escuelas secundarias y preparatorias, etc., la situación se vuelve una realidad evidente y sumamente preocupante.

Esta "realidad" atañe no solamente al área de español

sino a todo el sistema educativo del país, desde primarias hasta universidades. Gilberto Guevara Niebla se ha ocupado del tema con mucha dedicación¹. Según los datos proporcionados por este investigador, a pesar de los notables esfuerzos del gobierno por incrementar el número de planteles educativos, logrando que México sea "el país más escolarizado de la región [Norteamérica]"², el desempeño educativo de los alumnos no refleja estos esfuerzos.

En mayo de 1990, por iniciativa de la revista *Nexos*, se aplicó una encuesta a escuelas primarias y secundarias para medir el aprovechamiento de los alumnos. "Los resultados de estos exámenes -dice Guevara Niebla- son altamente preocupantes. Masivamente -el 83.7% de los alumnos de primaria y el 96.2% de secundaria- los alumnos examinados obtuvieron calificaciones inferiores a 6 puntos en una escala de diez".³ ¿Qué pasa entonces? Respecto a esta situación "contradictoria" dice acertadamente Araceli Garduño:

En materia educativa debe considerarse que además de enfrentar el problema en términos cuantitativos, el sistema educativo debe tener como prioridad el factor cualitativo⁴.

O en palabras de Raúl López Camacho "¿restringida calidad es

¹ Cf. Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*.

² Guevara Niebla, Gilberto. "El malestar educativo". en *Nexos*, Año 15, Vol. 15, No. 169 (enero 1992), p. 22.

³ Guevara Niebla, Gilberto. "México. ¿Un país de reprobados?", en *Nexos*, Año 14, Vol. XIV, Núm. 162, (junio 1990) p. 33.

⁴ Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*, p. 18.

preferible a mayoría mediocre?"³

Este fenómeno ha llevado a que en México se suscite lo que Guevara Niebla llama el *credencialismo*⁴: los estudiantes persiguen un "número" sin sentido, que finalmente les proporcionará un certificado con "calificaciones mentirosas, al medir la repetición y no la capacidad".⁷ Es decir, la educación en México parece estar perdiendo de vista sus objetivos primarios: formación de sujetos pensantes, críticos, capaces de reflexionar y solucionar problemas.

Hoy día, la educación debiera tener mayor atención, puesto que es un instrumento que contribuye de manera directa al progreso de las sociedades. Como dice Guevara Niebla:

"La educación, por las nuevas circunstancias del mundo, ha pasado a ocupar un lugar central para el desarrollo de las naciones. [...] nuestra nación no puede cruzarse de brazos ante esta demanda de la historia so pena de rezagarse [...] la empresa del cambio educativo no es, por sus mismas dimensiones, prerrogativa de las autoridades; es de todos, pero, principalmente de los profesores y, en seguida, de la sociedad entera."⁵

No es posible aceptar esta grave situación de la educación en México. Lo que podemos (y debemos) hacer es indagar las causas de este problema, y, todavía más importante, proponer soluciones. Este es el contexto que ha motivado la elaboración de la presente investigación.

³ López Camacho, Raúl. *La irrazonable educación mexicana*, p. 10.

⁴ Guevara Niebla, Gilberto. "México, ¿un país de reprobados?", p.33.

⁷ *Ibidem*, p. 11.

⁵ Guevara Niebla, Gilberto. "El malestar educativo". p.30.

Cuando nos preguntamos las posibles causas profundas de este "fracaso educativo", además de los problemas administrativos y económicos evidentes (en los cuales no vamos a detenernos debido a la brevedad de este trabajo), nos encontramos nuevamente con la lectura.

La lectura es uno de los pilares que sostienen la educación entera:

La lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículum.

La lectura es el fundamento, la metodología a seguir de todas las asignaturas en un sistema escolar: es decir, no sólo se deben encargar de la actividad lectora las materias de literatura o español sino que la lectura por sí misma mejora el aprendizaje de cualquier área.¹⁰

Dice más adelante esta misma autora que la lectura está además "vinculada con el mundo cotidiano"¹¹; es decir que continúa presente aun después de abandonar el medio educativo. La lectura es uno de los bienes más valiosos que la educación nos puede obsequiar. Y es que la lectura es un "cimiento de experiencias", una herramienta para la realización personal de los hombres, un medio para el autoconocimiento y el conocimiento del mundo. Sin temor a exagerar, podemos afirmar que "el que sabe leer sabe pensar".

Como podemos advertir, el papel de la lectura en la educación es fundamental. Por lo tanto, es una de las áreas que

* Allende, Felipe y Mabel Condemarin, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 7.

¹⁰ Garduño, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, p. 21.

¹¹ *Ibidem*, p. 22.

debemos reforzar para contribuir a superar el "fracaso educativo" del que venimos hablando.

Aparentemente la mayoría de la población sabe "leer". Sin embargo, en nuestros días se habla de un nuevo concepto: "analfabetismo funcional". Este término se refiere a la población que ha aprendido a leer, pero de manera superficial, y que, por lo tanto, no es capaz de acceder al significado profundo de la lectura. "Leer" se convierte así en una actividad no frecuente, ajena al mundo cotidiano de esta población.

Ya entrando en el terreno de la Didáctica del Español, debemos plantearnos las preguntas centrales de nuestra investigación. ¿A qué se debe que las habilidades lectoras de la población estén tan aminoradas, afectando por lo tanto el nivel educativo del país? ¿Cómo debemos enseñar a los estudiantes mexicanos a leer: es decir a *comprender* la lectura?

Siendo estas unas preguntas ambiciosas, es importante mencionar que nos restringiremos a estudiar con detalle el nivel de Secundaria, puesto que cada etapa de enseñanza implica problemas particulares. Hicimos esta elección porque consideramos que la Secundaria es un nivel propicio para convertir "analfabetas funcionales" en lectores competentes: se ha arraigado la creencia de que se aprende a leer en la primaria, pero, como ya mencionamos, este aprendizaje no es aún suficiente. Además, la Educación Media es, o será el campo de trabajo de la mayoría de los integrantes del Seminario de Tesina.

Acercas del "fracaso" de la lectura en México, las hipótesis más comunes que se han manejado son las siguientes:

• El problema se debe a factores económicos: la población no puede acceder a los libros porque no tiene ingresos suficientes. Según datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), el tiraje mensual promedio de las revistas que se publican en el país es de 22,183.600 ejemplares. Si multiplicamos este número por un precio promedio de \$11.50 (cifra que obtuvimos por medio de una encuesta en puestos de revistas realizada por el equipo de trabajo del Seminario), resulta que en México se gasta aproximadamente \$255. 111. 400.00 mensualmente (además, faltaría agregar otro tipo de publicaciones como fotonovelas, periódicos ilustrados, etc.).

Pensamos que la población mexicana si lee, y destina cierta cantidad de su presupuesto económico para materiales de lectura. Sin embargo, se consume "literatura" de muy baja calidad, ya que debido a una pobre habilidad lectora, sólo es posible acceder a materiales "fáciles" (*analfabetismo funcional*).

Se ha pensado que haciendo campañas para abaratar el libro se puede formar una población lectora; pero, como dice Araceli Garduño,

ni una buena campaña de promoción a la lectura, ni las ferias, ni la literatura tendrían sentido sin lectores, son ellos quienes llevan a cabo el acto de leer, y quienes determinan el significado y la importancia de la lectura.¹³

La estrategia debería ser promover la enseñanza de la lectura, formar lectores competentes desde la edad escolar. No hay que promover el libro como objeto, sino la lectura como actividad profundamente humana.

• Se ha pensado también que el problema se debe a razones de

¹³ *Op. cit.*, p. 10.

tipo social, que estamos viviendo una época de transición en la que la lectura pierde fuerza frente a otros medios de comunicación más "eficaces". Nosotros pensamos que esta apreciación no es tan cierta. Como ya habíamos mencionado, la lectura es un medio insustituible de aprendizaje que ofrece incluso varias ventajas frente a medios como la radio y la televisión. Alliende y Condemarín señalan una diferencia fundamental: en la lectura "prima la libertad, mientras que en otros medios prima la imposición".¹³ El radio y la televisión se rigen por criterios comerciales ajenos al receptor quien se ve imposibilitado de elegir por sí mismo. Además el acelerado "ritmo de exposición" que utilizan estos medios, no toma en cuenta el ritmo personal del receptor, por lo tanto, no le permite hacer una lectura profunda y crítica de lo que está recibiendo. La lectura estimula los procesos de pensamiento y creatividad. Por esto pensamos que la lectura continúa siendo valiosa y vigente aun frente a la irrupción de los media.

Nosotros consideramos que el problema del fracaso de la lectura se debe a razones de otro tipo: erróneos enfoques en la enseñanza y una mala preparación docente. Ambos aspectos tienen que ver con el problema de la planeación didáctica de la enseñanza de la lengua que abarca varios niveles: profesores, pedagogos, lingüistas aplicados, autoridades educativas y gubernamentales.

Por lo tanto, nuestra investigación consistirá en una reseña

¹³ Alliende, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 5.

de la historia de la enseñanza del español (y específicamente de la lectura) a nivel Secundaria en México durante el siglo XX, con el objeto de revisar muy someramente los enfoques empleados.

Además, consultamos las propuestas teóricas de los investigadores que han abordado el problema de la enseñanza de la lectura, los nuevos enfoques didácticos y, particularmente, el aprendizaje de la lectura (Lomas y Osoro, Ricci Bitti, Smith, entre otros).

También aplicamos dos pruebas de comprensión de lectura cuyo objetivo es, en la primera, conocer la situación de los estudiantes y, en la segunda, probar una forma de acercamiento a la lectura que permita a los alumnos lograr una mejor comprensión. Esta última propuesta tiene como fundamento teórico, principalmente, las ideas de Frank Smith, importante investigador del tema. Para este autor, la lectura debería ser aprendida a partir de las ideas y no de los fonemas de cada palabra. Por esto, propone dotar de significado a la lectura atendiendo a los conocimientos previos del lector, a la información "no visual", más que a los rasgos gráficos de los fonemas en la hoja impresa.

Nuestra prueba es, pues, una "contextualización de la lectura": es decir, una actividad oral previa a la lectura cuyo objetivo es introducir al alumno al tema del texto con el fin de emplear al máximo los conocimientos que ya tiene. De esta manera, pensamos, la lectura puede volverse más significativa. Esta actividad deberá ser una conversación libre, en la que el maestro sólo sea un guía. Esto permite la interacción entre los

compañeros de clase quienes amplían y enriquecen sus puntos de vista al escuchar opiniones diversas a las suyas. De esta manera, pensamos, la lectura puede volverse más significativa.

Finalmente, como estudiantes de Letras Hispánicas, sentimos que la preocupación por estudiar los procesos que subyacen al acto de la lectura y a su enseñanza debe ser primordial. De esta manera podremos revalorar sus beneficios e importancia incalculable, y, sobre todo, ayudar a otros a que se acerquen a ella. Este modesto trabajo no pretende ser sino un pequeño paso que amplíe el camino hacia la *comprensión de la lectura*.

II

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX

En este capítulo nos detendremos un poco a analizar someramente la historia de la enseñanza del español durante el presente siglo. Consideramos útil echar primero un vistazo a los lineamientos principales que ha seguido la educación mexicana durante el siglo XX en general, con el fin de apoyarnos en éstos para hacer una revisión más clara del área específica de español.

En oposición a los siglos anteriores en que la educación dependía mayoritariamente de los organismos eclesiales y privados, el siglo XX se caracteriza por la predominancia de la educación pública. Ya en el siglo XIX, Juárez, con las Leyes de Reforma, "estableció la libertad de enseñanza para combatir el monopolio educativo eclesiástico"¹⁴. Sin embargo, no es sino hasta el siglo XX cuando se luchará más fuertemente por una educación pública, gratuita, laica, obligatoria y regida por el gobierno federal. Estos ideales estuvieron alentados por una realidad preocupante en el México de principios de siglo: el 80% de la población era analfabeta.

El artículo 3o. de la Constitución de 1917 plasma estos ideales. De 1921 a 1934 destacó la creación de la SEP por el presidente Obregón y la labor educativa de José Vasconcelos. El nacionalismo fue la corriente ideológica predominante.

En 1934 el artículo 3o. sufrió una modificación, bajo el

¹⁴ Matute, Alvaro, "La educación pública" en *Historia de México*, tomo 11, p.2588.

gobierno de Lázaro Cárdenas. La reforma consistió en que el socialismo sería la ideología orientadora de toda la educación; se procuraría "enseñar un concepto exacto del universo y de la vida social" y acabar con el fanatismo religioso. Asimismo, con esta reforma educativa se buscaba alcanzar una sociedad sin clases.

En 1945 surge una nueva reforma al artículo 3o. El cambio se debió más bien a una búsqueda conciliadora entre clericalistas y anticlericalistas (oposición que se había generado por la imposición de las ideas socialistas), así como un afán por conquistar la unidad nacional. El analfabetismo seguía siendo una de las principales preocupaciones del sistema educativo. Se le consideraba tan grave que en 1944 se promulgó la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

La educación sufrió un cambio más (si bien no generó ninguna modificación en la Constitución) después del movimiento estudiantil de 1968. El secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja estuvo al frente de la Reforma Educativa que consistió en una revisión de planes y programas de estudio.

Hasta aquí, la educación había sido fundamentalmente de carácter tradicionalista; es decir, un sistema en que la presencia del maestro es marcadamente autoritaria, provocando que el ambiente educativo esté regido por el dogmatismo, la disciplina y el mecanicismo memorista en el aprendizaje.

La Reforma Educativa introdujo el concepto de "escuela activa", inspirada en Celestin Freinet. Se intentó cambiar el dogmatismo por un ambiente de libertad y democracia, con el fin

de favorecer una actitud activa y crítica en los alumnos.

En 1993 se promulgó la más reciente reforma al artículo 3o. El principal cambio consistió en la declaración del carácter obligatorio de la educación secundaria. Además de una nueva revisión de planes y programas de estudio, con la finalidad de hacer una actualización de los conocimientos de todas las áreas.

Como podemos observar la historia de la educación durante el siglo XX está marcada por las diversas reformas que se han realizado al artículo 3o. de la Constitución Nacional. Cada una de estas reformas marcan una etapa en la educación con sus propias características.

De todo lo anterior queremos enfatizar dos aspectos interesantes:

Primero, pensamos que las reformas en la educación tienen mucho que ver con cuestiones administrativas. Generalmente las decisiones respecto a una reforma cualquiera son iniciativas de un grupo de personas determinadas: Secretarías, Comisiones, etc. Para que dichas reformas tengan lugar en la realidad concreta de una numerosísima población de maestros y estudiantes, hay un largo trecho por recorrer. Queremos decir que una característica de las reformas educativas es que se dan siempre de manera paulatina.

Sobre esto último, es interesante el comentario de Josefina Zoraida Vázquez en su ensayo sobre la educación pública. Dice respecto a la reforma socialista de 1934:

El mandato de combatir los prejuicios y el fanatismo [...] demostró ser explosivo, aunque en buena medida se siguió enseñando lo mismo, puesto que sin una reeducación del maestro y sin un cambio de estructuras era de esperarse

que la reforma fuera nula.¹⁵

Asimismo en la reforma de 1970 la capacitación para los profesores no fue suficiente, dando como resultado que la reforma no fuera tan efectiva.

Segundo, que si bien no contamos con un fundamento sólido para determinar que tan efectivamente se llevaron a cabo todas las reformas, sí podemos distinguir algunas constantes preocupaciones en la educación nacional del siglo XX.

Durante el presente siglo han ido de la mano dos conceptos: educación y alfabetización. El gobierno se ha preocupado por acabar con ese alarmante 80% de analfabetas que existía a principios de siglo; y lo ha hecho bien: actualmente el porcentaje de analfabetismo es muy bajo (8% de la población¹⁶). Como mencionamos en el capítulo anterior, en este momento México cuenta con una infraestructura educativa bastante completa.

Sin embargo, pensamos que en el camino se han olvidado muchas cosas: se nos olvidó que alfabetizar no era suficiente, y que alfabetización no es sinónimo de educación; se nos olvidó que no bastaba una reforma asentada en las páginas de la Constitución: la reforma educativa sólo sería posible atendiendo en primer lugar al protagonista del cambio: el magisterio.

Si bien el gobierno se ha preocupado por que la población aprenda a leer y escribir, como planteamos en la introducción, nosotros nos cuestionamos con qué calidad han aprendido: "el

¹⁵ Zoraida Vázquez, Josefina, "La educación pública" en *Historia de México*, tomo 12, p.2718.

¹⁶ González, Sergio, "Numeralia", en *Nexos*, Año 14, Vol. 15, No. 163 (julio, 1991) p.23.

hecho de que un niño, efectivamente, pueda haber aprendido a leer, no quiere decir, ni remotamente, que lea"¹⁷. Aunque los niños han aprendido a leer en la escuela, saliendo de ella abandonan la lectura, provocando que esta habilidad se vaya atrofiando con el paso de los años e impidiendo consecuentemente el acceso a otras áreas del conocimiento. Pareciera, pues, que la educación ha perdido de vista su principal objetivo: formar personas críticas, reflexivas, capaces de solucionar problemas.

Es muy claro que dentro de todo este marco histórico, la enseñanza del español tenga un papel protagónico, debido a la importancia de la lengua -mencionada en el capítulo anterior- como instrumento posibilitador de un desarrollo educativo eficaz. La clase de español debe procurar, entonces, que los alumnos sepan utilizar adecuadamente este "instrumento". Ahora bien, ¿cómo ha desempeñado este papel?. ¿ha perdido de la misma forma sus objetivos?

Para analizar esta "actuación" de la enseñanza del español, vamos a distinguir tres etapas que coinciden con algunas de las reformas mencionadas arriba: la primera abarca desde principios de siglo hasta 1970. La enseñanza del español durante este período atendía a la gramática tradicional.

Encontramos la segunda etapa alrededor de 1970, cuando con la Reforma Educativa se introdujo la gramática estructural en los programas oficiales de español. La tercera etapa comienza con la reforma de 1993 al artículo 3o. y la adopción del enfoque

¹⁷ Cornejo Polar, Antonio. "Promoción de la lectura", en *RIDECAB* (1986), citado por Araceli Garduño, *op. cit.*, p. 19.

comunicativo en la enseñanza del español. A continuación hablaremos más detenidamente de estas tres etapas.

Las características de la enseñanza "tradicional" del español corresponden a las características mencionadas antes: dogmatismo, autoritarismo, disciplina y mecanicismo. En esta primera "etapa", el programa de español de secundaria, bajo la denominación de lengua y literatura española, constaba de dos cursos de gramática, que se impartían los dos primeros años, y un tercer curso de literatura. La gramática ocupaba un lugar primordial; se estudiaba la estructura de la palabra, los tiempos y modos verbales, la concordancia, características de las oraciones, reglas ortográficas, etc. El método de trabajo consistía fundamentalmente en la memorización de los conceptos y en la realización sistemática de ejercicios, más o menos mecánicos. En la terminología eran comunes palabras como desinencias, flexiones e inflexiones, declinaciones, propias de la gramática tradicional.

Dice Francisco Monterde en su proemio al libro de texto de lengua española correspondiente al primer curso vigente en 1955:

Los trozos elegidos, en prosa y verso, además de servir como campo de experimentación, suministran abundantes ejemplos, para extraer las reglas correspondientes. Aun se prestarán para hacer memorizaciones, en algunos casos, pues sugiere que vuelva a ejercitarse la memoria —facultad algún tiempo desafiada por la docencia— que, si permanece ociosa, acumula datos inútiles.¹⁰

Este libro de texto es particularmente interesante porque se trata de una antología de fragmentos (estos son los "trozos" a

¹⁰ Alvarez, Z. María Edmée, *La lengua española a través de selectos autores mexicanos*, proemio de Francisco Monterde, p. 11.

los que se refiere la cita) de obras de autores mexicanos a través de los cuales se hacen las reflexiones metalingüísticas requeridas por el programa de español. Estas palabras de Francisco Monterde ilustran bastante bien las características de la enseñanza del español durante estos años. La gramática era de carácter prescriptivo, las actividades memorísticas eran una herramienta común, los temas se desarrollaban en los libros de texto a manera de pequeños ensayos. Veamos, por ejemplo, los títulos de algunas unidades de los dos primeros cursos:

Primer curso

Capítulo I La lengua, las lecturas y la gramática.
Capítulo II Elementos fonéticos, gráficos e ideológicos que se usan en el lenguaje.
Capítulo III Palabras que nombran y que reemplazan
Capítulo IV Palabras que amplían, precisan y determinan al sustantivo¹⁹

Segundo curso

Unidad I Las palabras, organismos vivos, contienen un elemento con la idea fundamental y también agregados que expresan los matices de esa idea.
Unidad II Los verbos irregulares alteran sus letras radicales, cambian las terminaciones propias de la conjugación o mudan el lugar del acento.
Unidad XI Las infracciones de los principios filosóficos en el lenguaje de las pasiones y la imaginación, son necesarias por ser resultado forzoso del desorden de las ideas.
Unidad XII Los vicios que se originan por el desconocimiento del idioma y el descuido y precipitación con que suele escribirse.

Es notable que prevalece una actitud de *corrección* que obedece a la gramática tradicional vigente en esa época. Es interesante que en esa etapa, la literatura ocupe un lugar bien claro y diferenciado de la gramática, prueba de ello es que el

¹⁹ Cf. María Edmee Álvarez Z., *Op. cit.*

²⁰ Cf. Gutierrez Eskildsen, Rosario M., *Segundo curso de Lengua y literatura españolas.*

estudio de la literatura sea parte de un curso especial para el tercer año. Este curso consistía básicamente de un estudio histórico de la literatura española. En el prólogo de Carlos González Peña a su libro *Curso de literatura* (texto para el tercer año de secundaria) dice:

No queríamos [...] que el presente texto fuera para el alumno un medio de aprenderse de memoria juicios, datos, fechas [...]. La literatura no se aprende así. Hasta nos correríamos a decir que la literatura no se aprende. Se siente, se gusta; y si uno no siente ni gusta la literatura, sencillamente no entró en ella y permanece a ella ajeno.²¹

Esta actitud tiene un sentido positivo: se reconoce que la literatura requiere una habilidad que se debe cultivar. El objetivo principal de la materia, regido por el principio de la "corrección" parecía ser, pues, el lograr que los estudiantes usaran adecuadamente, atendiendo a la norma culta, su lengua materna.

Para 1970 los cambios en la teoría lingüística eran ya muy importantes. La gramática estructural estudia la lengua de manera abstracta y concibe el sistema lingüístico "estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos)".²² Aparece una nueva terminología para las unidades de análisis lingüístico.

Las autoridades educativas consideraron necesario actualizar los conocimientos en el área del español. Fue así que se adoptó

²¹ González Peña, Carlos. *Curso de literatura*, p. XXIV.

²² Lomas, Carlos et al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del la lengua*, p.23.

la gramática estructural en los programas de todos los niveles desde la primaria. Fue necesaria la actualización de todos los profesores, tarea nada fácil.

Los autores de *Ciencias del lenguaje* ... cuentan entre los beneficios que trajo el estructuralismo a la enseñanza del español una mejor visión de las relaciones entre los elementos constitutivos de la oración, en oposición a las lecciones tradicionales de lengua en las que el alumno repetía de memoria listas de reglas, excepciones y modelos paradigmáticos.

Sin embargo, el resultado negativo de este cambio fue que en la enseñanza del español ocupara un espacio desmedido el análisis gramatical, y se descuidara el desarrollo de las habilidades comunicativas, fundamentalmente leer y escribir, de los estudiantes. Además, los "nuevos" conceptos eran muchas veces confusos incluso para el profesor, y para los estudiantes resultaban difíciles, completamente alejados de su realidad cotidiana y por lo tanto inútiles. Se pretendía que a través de un análisis gramatical complejo el alumno llegaría a conocer su lengua y por lo tanto aprendería a usarla. Sin embargo, esta postura resulta sumamente criticable:

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez.²³

En 1993 se decide adoptar el enfoque comunicativo y

²³ Castro, Américo, citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) en *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, p.23.

funcional para la enseñanza de la lengua que ya era vigente en otros países [cital]. Con esta decisión se pretende subsanar el error en que había caído la enseñanza del español, perdiendo de vista el objetivo de la clase de lengua: desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes (objetivo que de alguna manera regía en la enseñanza tradicional). Por supuesto que esta reforma se está dando no sin problemas. Nuevamente la actualización de los profesores fue -y continúa siendo- un reto a superar. Sin embargo, la propuesta de los nuevos programas de estudio es muy interesante. A continuación analizamos brevemente los textos y programas de estudio vigentes.

Los programas oficiales de español proponen, en primer lugar, un nuevo enfoque (el enfoque comunicativo):

El propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.²⁴

En palabras más breves: desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

La organización de la asignatura consta de cuatro ejes:

-lengua hablada: objetivo: incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad.

-lengua escrita: objetivo: adquirir los conocimientos, estrategias y hábitos que permitan al alumno consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.

-recreación literaria: objetivo: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la

²⁴ *Plan y programas de estudio*, SEP, 1993, p.19.

creación de obras literarias.

-reflexión sobre la lengua: objetivo: que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas.

El programa para cada grado se presenta dividido en cuatro bloques que incluyen temas de los cuatro ejes.²³

Los objetivos de cada uno de los "ejes" parecen estar de acuerdo al propósito del nuevo enfoque. Sin embargo, veamos, por ejemplo, algunos de los contenidos (mezclados con actividades) del Bloque 1 correspondiente al primer año:

- Lengua y comunicación
- Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita
- Exposición de temas
- Realización de entrevistas
- Práctica del debate
- Comparación entre tipos de texto
- Uso del punto
- Uso de las letras mayúsculas
- Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano

.Como podemos observar se trata de actividades diversas, inconexas entre sí (literatura, ortografía, lingüística...). No hay una secuencia lógica, gradual, que vaya llevando a los alumnos a un verdadero aprendizaje. Cada actividad por separado posee características propias del enfoque comunicativo, pero pensamos que no es suficiente. No se observa una metodología que desarrolle gradualmente las cuatro habilidades lingüísticas.

Este es un problema que tiene que ver con lo que Lomas, Osoro y Tusón llaman "niveles de planificación didáctica". Distinguen dos niveles: "el nivel de los programas o currículos oficiales y el de las programaciones en que el profesorado

²³ *Ibidem.* p. 21.

concreta, desarrolla o matiza esos currículos oficiales"²⁴ Más adelante añaden:

El profesorado del área, que debe, según la ley, planificar a partir de ese currículo un proyecto curricular y unas programaciones de aula que lo desarrollen, se encuentra, pues, con dificultades derivadas de las contradicciones que se dan ya en el primer nivel de planificación.²⁵

En los programas de español vigentes se observan problemas desde el nivel de planificación curricular: los programas no ofrecen un método claro y progresivo que lleve a los estudiantes a un óptimo desarrollo de sus habilidades comunicativas. Esto es indispensable sobre todo para la comprensión de la lectura, aspecto que interesa a esta investigación en particular, (y por supuesto también para la escritura). Dice Frank Smith, un importante teórico de la lectura: "Aprendemos a leer leyendo, llevando a cabo sucesivos experimentos a medida que avanzamos"²⁶. De nada serviría la adopción de un nuevo enfoque si no contamos con un método que desarrolle habilidades y no que proporcione listas de conceptos para ser, nuevamente, memorizados.

Los libros de texto ofrecen un panorama similar. Al tener que adaptarse cabalmente al plan de estudios de español, se ven en la necesidad de intercalar actividades y conceptos teóricos. Este tipo de planeación no permite un desarrollo progresivo de la

²⁴ Lomas, Carlos, et al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 62.

²⁷ *Ibidem*, p. 63.

²⁶ Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, p. 121.

competencia comunicativa, y, además, presenta informaciones inconexas entre sí que confunden a los estudiantes.

Pensamos que la reforma de 1970 tomó en cuenta los cambios lingüísticos pero se olvidó de los cambios sociales, que son igual o incluso más importantes. Sobre todo cuando hablamos de la enseñanza del español: el lenguaje es un hecho eminentemente social.

En los setenta, la televisión se había convertido ya en un protagonista cultural innegable, que sustituyó en gran medida las reuniones familiares en las que la lengua oral ocupaba el sitio de honor. Las personas le cedieron la palabra a la "tele" y quedaron mudas, indefensas, a expensas de la acción enajenante del nuevo invento. Dice Pablo Latapí:

La televisión no es sólo un medio de comunicación: es un nuevo tipo de comunicación. [...] Esa es su fuerza y su novedad: afecta nuestra manera de pensar y de comunicarnos, nuestras representaciones del mundo y nuestras expresiones analógicas de la realidad. Por esto, aunque se quiera definir la televisión como entretenimiento, se está actuando inevitablemente en el terreno de la formación humana y, aunque se diga lo contrario, se educa o se deseduca.²⁹

La televisión, por sus características, se convirtió en un medio educativo con mucha fuerza. Un medio, desgraciadamente, a cargo de empresas lucrativas sin una "visión ética de la vida".

Macluhan ya lo había dicho: cuando miramos televisión, le entregamos todos nuestros sentidos, "lo que es como ceder el control de nuestro lenguaje y de nuestras representaciones

²⁹ Latapí, Pablo. "Los equívocos de Televisa" en *Proceso*, No. 1064, 23 de marzo de 1997, p. 40.

sociales a alguien que va a traficar con ellos".³⁰ Eduardo Galeano también había advertido: "la televisión se encarga de convertir en necesidades reales las demandas artificiales"³¹, y la imposibilidad de cubrir estas "necesidades" debido a las marcadas diferencias sociales, da como resultado una explosión de violencia. La televisión se convertiría así en la "escuela del crimen".

La educación formal, sin embargo, pareció no darse cuenta de todo esto, y se mantuvo al margen del auge de los programas de TV. Excepto por algunos intentos de hacer televisión educativa, elaborados con pocos recursos (Telesecundaria [1966], Divulgación universitaria [1977], por ejemplo), la televisión, que en su mayoría se rige por criterios mercantilistas, no ha llegado a ser aliada, sino rival de las escuelas de México. La escuela se mantuvo estancada, como un espacio ideal, mientras afuera una realidad cambiaba velozmente.

En este contexto uno de los objetivos de la clase de español, si efectivamente se basa en un enfoque comunicativo, debería ser la formación de espectadores televisivos críticos; y, en un sentido más general, lograr incluir el contexto social y cultural en los programas de español para lograr un óptimo desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Pensamos que la adopción del enfoque comunicativo representa una recuperación de los verdaderos objetivos de la clase de español

³⁰ McLuhan, Marshall, citado por Pablo Latapi en *Ibidem*, p.40.

³¹ Galeano, Eduardo, "La escuela del crimen", en *La Jornada*, 14 de octubre de 1995, p. 15.

que de alguna manera se estaban perdiendo de vista.

El ajuste en el programa vigente no es suficiente. Consideramos que hay aun mucho camino por recorrer. En el capítulo siguiente nos detendremos a reflexionar con mayor detenimiento en los postulados del enfoque comunicativo.

III

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

El surgimiento del enfoque comunicativo responde a los cambios que durante el presente siglo ha sufrido la teoría lingüística. Actualmente esta disciplina ha alcanzado progresos significativos que, según Bernárdez (estudiosos de la lingüística textual), corresponden a un cambio de la ciencia en general que consiste en una tendencia hacia un "conocimiento integrador", el cual exige unificar las diversas teorías científicas en vistas al grado de madurez que ha alcanzado la ciencia experimental. ³³

Los avances, pues, de la teoría lingüística se deben en gran medida a una considerable apertura de otras disciplinas hacia el estudio sistemático de la naturaleza del lenguaje. Dicho cambio ha sido enriquecedor, a su vez, para los enfoques de enseñanza de la lengua.

Carlos Lomas ha agrupado en tres bloques las principales disciplinas que han contribuido a la investigación lingüística:

a) Filosofía analítica o pragmática filosófica. Esta corriente identifica la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana. Wittgenstein (teoría de los *juegos de lenguaje*), Austin y Searle (teoría de los actos de habla) y Grice (principios de cooperación) son sus principales representantes.

b) Antropología lingüística y cultural; sociolingüística y sociología interaccional. Estas disciplinas estudian la lengua en relación con sus usuarios como miembros de un grupo sociocultural específico.

c) Ciencia cognitiva. Estudia los procesos cognitivos

³³ Cf. Bernárdez, E.. *Introducción a la lingüística del texto*, cap. 1.

que subyacen a la adquisición y uso de las lenguas.³³

Por su parte, estas teorías han dado lugar a que surjan dentro de la investigación lingüística disciplinas como la lingüística textual, la sociolingüística y la semiótica las cuales comparten, por lo menos, dos características:

su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos; y la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación³⁴

Estas "innovaciones" a la teoría lingüística han provocado que la misma concepción de la lengua se haya modificado. Actualmente, se ha preferido ver el lenguaje ya no como un sistema abstracto sino como un sistema de comunicación integrado a una situación social concreta. La obra de Pio Ricci Bitti y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*³⁵, refleja claramente esta visión pragmática y funcional del lenguaje. De manera que a los tres niveles tradicionales de análisis del lenguaje (fonológico, sintáctico y semántico) se ha agregado uno más: el pragmático.³⁶

Mientras que en el siglo pasado la lingüística era fundamentalmente de tipo diacrónico, durante el siglo XX, y gracias a aportaciones de lingüistas como Saussure, el estudio de las lenguas se fue restringiendo cada vez más hasta llegar a ser

³³ cf. Lomas, Carlos, et al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 30.

³⁴ *Ibidem*, p.30.

³⁵ Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani, *La comunicación...* México, Grijalbo/CONACULTA, 1990.

³⁶ Cf. *Ibid.*, cap. IV

un estudio no sólo predominantemente sincrónico sino extremadamente restringido y autónomo de la lengua *per se*, como sistema ideal. Una corriente lingüística que refleja esta postura es el estructuralismo, cuyas reflexiones giraron en torno a la concepción de la lengua como una estructura de niveles formados por unidades con funciones paradigmáticas y sintagmáticas; sin embargo no tomó en cuenta ni el contexto ni el uso concreto de los hablantes (la *parole* de Saussure).

A mediados de siglo la gramática generativa de Chomsky, si bien no abandonó por completo lo "reduccionista" del estructuralismo (continuó excluyendo la actuación (*parole*) de su campo de investigaciones), sí produjo un cambio significativo en la concepción de la lengua en general y los objetivos de la lingüística como ciencia. Empezó a esbozarse la integración de la lingüística con otras disciplinas debido a la inquietud de Chomsky por dejar de hacer clasificaciones "taxonomicas" de la lengua y empezar a indagar el origen profundo del lenguaje humano. Así, el pensamiento chomskyano empezó a apoyarse en la psicología, principalmente, en un intento por empezar a explicar el lenguaje y a producir una teoría sobre su naturaleza.

De esta teoría nos interesa sobre todo, el concepto de la *competencia lingüística*, ya que ésta sería la base de otro término más importante para nuestra investigación: la *competencia comunicativa*. La competencia lingüística es, según la gramática generativa, el conocimiento del código lingüístico que posee todo hablante. Para Chomsky, esta habilidad tiene sus bases en una predisposición genética del hombre para la adquisición de

una lengua (y no en una mera repetición imitativa como se había entendido), y hace posible que los hablantes entiendan y produzcan un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas. Es, pues, un "sistema de reglas que relaciona las representaciones fonético-acústicas con las interpretaciones semánticas de los enunciados"³⁷. Por lo tanto podemos dividirla en competencia fonológica, competencia léxica y competencia sintáctica.

Sin embargo, a partir de estas propuestas, los investigadores se han preguntado qué tan suficiente es esta "competencia":

Una persona dotada de competencia meramente lingüística "sería una especie de monstruo cultural: conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones, etc."³⁸

Es innegable que todo hablante debe poseer la capacidad de producir y comprender oraciones, pero también es cierto que aprendemos la lengua en un contexto social específico que determina en gran medida nuestros usos lingüísticos, y que este aprendizaje "social" es indispensable para una comunicación verbal eficaz. Este tipo de reflexiones ha llevado a las investigaciones lingüísticas a estudiar el carácter funcional y pragmático del lenguaje, estudios que han llevado, como mencionamos anteriormente a una interdisciplinareidad en el abordaje del estudio de la lengua.

³⁷ Ricci Bitti, Pio. *Op. cit.*, p. 106.

³⁸ Giglioli, citado por Ricci, Pio. y Bruna Zani, en *Op. cit.* p. 20.

No parece, pues, extraño que antropólogos lingüistas como Sapir, Boas y Malinovsky con sus reflexiones acerca de las relaciones entre lengua y cultura hayan abierto el campo de investigaciones en relación a la competencia comunicativa.

La disciplina concreta que se ha dedicado al estudio de esta "competencia" es la etnografía de la comunicación, la cual se ha interesado por las variaciones de tipo cultural que determinan las normas comunicativas de los hablantes. Para Gumperz -uno de los pioneros de esta disciplina- la competencia comunicativa

es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.³⁹

Los etnógrafos de la comunicación centran su atención no en las capacidades lingüísticas abstractas sino en los hablantes concretos, miembros de una comunidad específica y tratan de estudiar a profundidad el uso que estos hacen del lenguaje.

Pio Ricci define la competencia comunicativa como

"conjunto de precondiciones, conocimiento y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar" (Zuanelli Sonino, 1981): la capacidad de emitir y captar mensajes que colocan [al individuo de una comunidad lingüística] en trato comunicativo con otros interlocutores.⁴⁰

Como observamos, se enfatiza nuevamente el papel fundamental del hablante en relación comunicativa con otros hablantes y las implicaciones pragmáticas o de uso que esto conlleva. Con la competencia comunicativa se amplía el espectro de los elementos requeridos en la comunicación. Así, se habla de una

³⁹ Citado por Lomas, Osoro y Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 38.

⁴⁰ Ricci Bitti, Pío y Bruna Zani, *Op. cit.*, p. 19.

clasificación en dos tipos de habilidades: lingüísticas y extralingüísticas.

El primer tipo corresponde a la competencia lingüística en general de la que ya hablábamos. El segundo tipo involucra las habilidades de tipo social que permiten al hablante emitir los mensajes lingüísticos que produce de acuerdo con situaciones específicas: éstos conocimientos permiten al hablante saber cómo, cuándo, qué, etc., decir. Gaetano Berruto divide estas habilidades extralingüísticas en dos grandes grupos: habilidades sociales, que consisten en "saber producir un mensaje adecuado a la situación, es decir, el conocer la propiedad en el contexto"; y habilidades semióticas: "el saber utilizar, además -o incluso como alternativa- del fundamental elemento lingüístico, otros códigos, por ejemplo, kinésicos"⁴¹

Ricci y Zani han analizado estas capacidades extralingüísticas más exhaustivamente y distinguen diversas competencias: paralingüística (pronunciación, exclamaciones), kinésica (ademanos y gestos), proxémica (distancia interpersonal en el acto de la comunicación), ejecutiva (acción social), pragmática (adecuación de los usos lingüísticos de acuerdo a la situación), sociocultural, entre otras eventuales competencias.

La competencia comunicativa, entonces, incluye, además de la competencia lingüística, el contexto sociocultural y las habilidades extralingüísticas, que hacen posible para los

⁴¹ Berruto, Gaetano. *La sociolingüística*, p.40.

⁴² Ricci, Pio. *Op. cit.*, pp. 22-23.

habilidades extralingüísticas, que hacen posible para los hablantes una actuación verdaderamente comunicativa:

un hablante de una comunidad lingüística cualquiera es tal, en cuanto posee la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes⁴³

Esta nueva postura en los estudios de lenguaje implica algunos problemas teóricos. Berruto señala la vastedad del campo de investigación que se abre con este enfoque debido a la atención a los múltiples códigos de la comunicación; la revaloración de elementos tradicionalmente desdeñados por la lingüística como el contexto, el habla o actuación, el significado social, emotivo, estilístico, etc. de la comunicación verbal; así como un replanteamiento de las funciones del lenguaje.⁴⁴

Sin embargo, consideramos que los enfoques comunicativos son positivos para la actual investigación lingüística en general, y particularmente para el área de la lingüística aplicada. Siendo ésta última una disciplina que funciona como un "puente" entre reflexiones teóricas y actividades prácticas⁴⁵, la comunicación entre ciencias diversas de la que hemos hablado resulta indispensable. La lingüística aplicada analiza la lengua no como un fenómeno aislado, sino integrado a un contexto socio-cultural específico, y "constituye la única vía posible para la

⁴³ *Ibidem*, p. 40.

⁴⁴ Cf. Ricci Bitti, Pio. *Op. cit.*, cap. I.

⁴⁵ Cf. Maqueo, Ana María. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, p. 36.

elaboración de métodos y técnicas de enseñanza".**

El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua es, pues, el resultado de las reflexiones teóricas hasta aquí mencionadas. Este enfoque propone, en síntesis, una planificación didáctica que posibilite en los alumnos el desarrollo de la competencia comunicativa, y no solamente lingüística.

En este sentido el enfoque comunicativo presenta una visión mucho más integral de la enseñanza de la lengua. Su objetivo no es proporcionar información a los alumnos sino posibilitarles una verdadera formación que haga de ellos individuos comunicativamente competentes, habilidad que repercutirá en su desarrollo personal dentro del mundo cotidiano que los rodea. Se pretende que los estudiantes sean capaces de comprender y producir discursos coherentes y adecuados a las diversas situaciones comunicativas -no sólo las escolares- en las que se encuentren.

Si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición está sujeta a restricciones de tipo social y cultural, y esto nos hace diferentes a unos respecto de los otros.⁴⁷

El enfoque comunicativo, consciente de esta condición, tomará en cuenta el contexto socio-cultural que rodea al estudiante para acompañarlo en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por esto, favorecerá la utilización de materiales

** *Ibidem*

⁴⁷ Lomas, Carlos et al., *Ciencias del lenguaje. competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 27.

didácticos accesibles a los alumnos, como periódicos, revistas, programas de T.V. y radio, etc. Asimismo requerirá de una participación activa en clase con el objeto de que haya un verdadero intercambio comunicativo capaz de propiciar un aprendizaje significativo.

En términos didácticos, la competencia lingüística se divide en cuatro habilidades básicas: leer y escuchar (habilidades "comprensivas") y escribir y hablar (habilidades "productivas"). El desarrollo de esas habilidades vistas dentro de un marco social y comunicativo debe ser el objetivo principal de un plan de estudios acorde con las nuevas ideas sobre enseñanza.

Actualmente, tanto en Europa como en Estados Unidos -y sobre todo en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras- existen ya muchas investigaciones y propuestas de trabajo encaminadas a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Como muestra de esto podemos mencionar el libro *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*** en el que sus compiladores reúnen una serie de interesantes artículos que amplían la visión de las posibilidades de este enfoque.

En los artículos de este texto podemos leer propuestas y reflexiones diversas, entre ellas: "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua"; "La lengua oral en la Enseñanza Secundaria"; "El discurso televisivo"; "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual"; etc.

** Lomas, Carlos y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*.

Estos encabezados nos dejan ver la preocupación actual por hacer una planeación didáctica que abandone la rigidez de la unidad oracional y opte por una "perspectiva textual", y que tome en cuenta los aspectos pragmáticos de la comunicación.

Pensamos que, de alguna manera, las reformas que ha sufrido la enseñanza del español reflejan también cambios de visión de la lengua en general. De lo prescriptivo de la gramática tradicional se pasó a lo descriptivo de la gramática estructural, para terminar con el enfoque pragmático de los últimos años.

Con el enfoque comunicativo se ha logrado adquirir una postura idónea entre teoría lingüística y didáctica, así como una integración de la realidad social a la educación. Remitimos al capítulo siguiente para un análisis más detallado de los elementos que intervienen en el proceso de la lectura y su enseñanza.

PRUEBA (1)

En los capítulos anteriores hemos hecho una revisión de la situación educativa en México, enfatizando su evolución en el área del español y sus repercusiones en la enseñanza de la lectura. En el presente capítulo nos proponemos indagar más sobre el concepto *lectura* y la situación concreta de los estudiantes de secundaria en relación con sus habilidades lectoras, así como probar una forma de acercamiento a la lectura acorde con el enfoque comunicativo.

Para conseguir este objetivo aplicaremos una prueba de comprensión de lectura a adolescentes que cursan el 3er. grado de educación secundaria. La prueba será aplicada en dos partes, en la primera parte se seguirá la metodología de acercamiento a la lectura vigente en los libros de texto; en la segunda, aplicaremos una propuesta de trabajo basada en los postulados teóricos de algunos investigadores de la enseñanza de la lectura y que van de acuerdo con el enfoque comunicativo descrito antes. Con esto nos proponemos tener un fundamento crítico un poco más sólido y comprobar la eficacia de los nuevos enfoques de enseñanza de la lectura.

En el presente capítulo nos limitaremos a hablar sobre el diseño de la prueba y la aplicación de la primera parte, para describir con más cuidado en un capítulo aparte las características de la propuesta de trabajo que planteamos en la "prueba 2" y el análisis comparativo de los resultados de ambas.

LA LECTURA

Antes de describir el instrumento de prueba que emplearemos, consideramos conveniente hablar de la lectura desde un punto de vista teórico, ya que partimos de estas ideas para el diseño de nuestra prueba.

Podría parecer que el concepto de lectura no presenta grandes dificultades. Podemos encontrar en un diccionario común, por ejemplo, una definición como ésta: "*Leer*: conocer y saber juntar las letras. Decir en voz alta o pasar la vista por lo que está escrito o impreso"^{4*}.

La Academia, por su parte, dice en su primera acepción: "Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres." En su tercera acepción, dice el DRAE: "Entender o interpretar un texto de este o del otro modo"^{5*}.

En contraste con estas concepciones tan simplistas de la lectura, los estudiosos en la materia nos explican que se trata de un proceso complejo en el que intervienen distintos factores. Para Araceli Garduño la lectura es "El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiendo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el

^{4*}García y Pelayo.-*Diccionario de la lengua española*, p. 330.

^{5*} Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*.

texto y las experiencias y los conocimientos del lector".³¹

Muy cercano a estas reflexiones se encuentra Frank Smith, autor de importantes trabajos sobre el tema, entre ellos la obra *Para darle sentido a la lectura*. Para este investigador, cuando se habla de lectura, es primordial entender primero su naturaleza y todos los procesos que ella implica. Es decir, empezar eliminando todos los malentendidos que se han venido formando alrededor de la lectura: distinguir lo que *no es*, ya que esto tiene implicaciones directas en la enseñanza de la lectura. Dice Frank Smith:

...no podemos seguir ignorando la naturaleza del proceso [lector] pues el éxito o fracaso de la enseñanza de la lectura depende en última instancia de si el factor educativo la facilita o la dificulta. Y para saber si un método o colección de materiales en particular habrán de facilitar o dificultar la lectura, y si habrán de tener o no un sentido para el niño, no hay otra posibilidad que intentar comprender en profundidad el proceso de la lectura propiamente tal.

Estos "malentendidos" con que se ha visto la lectura no son gratuitos. Pensamos que una de las causas puede ser la gran variedad de tipos de lectura que existen. Es lo que Frank Smith llama "espectro de la lectura". Las formas posibles de lectura van "desde el recital de poesía [...] hasta el examen individual del listado de la compra y los horarios de autobuses"³². Incluso se puede hablar de leer, en sentido metafórico, la palma de la mano o la taza de café, por ejemplo.

³¹ Garduño, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, p. 20.

³² Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, p.15.

³³ *Ibid.*, p. 129

Ante tal diversidad de tipos de lectura, Frank Smith propone que una definición posible es: "extraer información del texto"⁴⁴. En realidad no está muy alejado de la definición lexicográfica que presentamos más arriba.

Como hemos advertido hasta aquí, en la lectura intervienen dos elementos indispensables: el lector y el texto. La complejidad de la lectura radica precisamente en el carácter de la relación que se da entre estos elementos.

Frank Smith analiza esta interacción entre lector-texto desde varios puntos de vista, porque considera que "ninguna faceta de la lectura es rigurosamente única"⁴⁵. Esto quiere decir que no se requiere para la lectura de ninguna habilidad lingüística, fisiológica o cognitiva especial (incluso, dice, no se ha conseguido aislar un "centro de la lectura" especializado en el cerebro).

Fisiológicamente habla de que en la lectura hay dos tipos de información: *visual* y *no visual*. La primera se refiere a la información impresa que llega a nuestro cerebro a través de la vista (ésta era la concepción de la primera definición que presentamos). La información no visual, en cambio, se refiere a lo que no se encuentra impreso: nuestro conocimiento del mundo y de la lengua que se esté empleando, por ejemplo. Hay un límite muy definido entre la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar, en contraste con la información no visual, cuyas posibilidades son muchísimo más amplias: por lo

⁴⁴ *Ibid.*, p. 131

⁴⁵ *Ibid.*, p. 17.

tanto, nos beneficiamos más de la lectura cuando aprendemos a depender mínimamente de la información visual; de lo contrario, el cerebro puede quedar bloqueado e imposibilitar la comprensión. Debemos aprovechar más bien la información no visual. Sin embargo, cuando el texto que se lee no tiene sentido para el lector, es decir, cuando es insuficiente la información no visual, no podremos tener éxito en la lectura (por lo tanto, entre más sentido tenga el texto, más facilitamos el proceso lector).³⁶

Frank Smith también menciona la contribución de la lingüística. En esta parte es donde se critica más fuertemente la postura tradicional frente a la lectura ("pasar la vista por lo impreso"). El significado no se encuentra, dice Smith, en la sucesión de fonemas (ya sea representados en signos en la lengua escrita, o bien, como sonidos en la lengua oral). Esto constituye únicamente la *estructura superficial* del lenguaje; el significado se encuentra en una *estructura profunda*. Es decir, el significado no se encuentra por sí solo en un texto, sino que ha de ser el lector mismo quien lo aporte al texto.³⁷

Esta dimensión de la participación del lector es muy interesante. Los teóricos de la lectura coinciden en que se trata de un proceso, sobre todo, personal. Anderson y Pearson (1984) opinan que "la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el

³⁶ Cf. Frank Smith, cap. 2.

³⁷ Cf., Frank Smith, cap. 4.

texto".⁵⁶

Felipe Alliende y Mabel Condemarín, por su parte dicen:

El patrimonio de conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura. [...] La comprensión no requiere que los conocimientos del texto y el lector coincidan, sino que puedan interactuar dinámicamente. Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver ilegible. De acuerdo al grado de conocimientos previos con que los lectores lleguen al texto, esto, será comprensible para algunos e incomprensible para otros.⁵⁷

Como vemos, el papel del lector resulta fundamental para la comprensión de la lectura. No sólo debemos tomarlo como un elemento indispensable, sin el cual la decodificación no tendría lugar; debemos advertir también que sus características particulares influyen en el proceso lector.

En síntesis, varios estudiosos afirman que el acercamiento a un texto va a depender del contexto cultural (visión del mundo) que cada lector trae consigo en el momento de la decodificación. Smith habla de un "relativismo en la comprensión de la lectura". Parte de un postulado: la comprensión depende de la predicción. La predicción tiene, a su vez, origen en los que Frank Smith llama la "teoría del mudo en nuestro interior", y se refiere al conocimiento ordenado de la realidad que cada individuo va formando dentro de sí de acuerdo con su experiencia personal.

Esta teoría está proyectada hacia el pasado, el presente y el futuro; y es en esta proyección hacia el futuro donde se cumple la predicción. Todos estamos constantemente obligados a

⁵⁶ Citados por Cooper, David, J., en *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 255.

⁵⁷ Alliende G., Felipe y Mabel Condemarín G., *Op.cit.*, p. 183.

hacer interpretaciones y elegir alternativas. La predicción, pues, consiste básicamente en formular preguntas; la comprensión se ocupa de responderlas.

Las preguntas o predicciones que alguien se haga sobre una lectura son relativas a cada individuo (relativas a su propia visión del mundo; por lo tanto, la comprensión sólo puede ser medida desde el interior del propio sujeto.⁶⁰

Como podemos observar, la lectura implica tanto para el lector como para el texto una serie de exigencias para que la comprensión tenga lugar. Por un lado, una participación activa del lector, por otro, unas características determinadas para el texto. Allende advierte:

En líneas generales se puede decir que la comprensión se facilita cuando los temas son interesantes para el lector[...]. se vinculan con su patrimonio de conocimientos (no hay vacíos entre el tema del texto y los conocimientos del lector), cumplen con alguna función provechosa para el lector (instrumental, informativa, recreativa, interaccional, heurística, personal).⁶¹

En resumen, podemos decir que la lectura es un proceso que se inicia apenas en el hecho de posar la vista en el texto (o aun deslizarla). Su desarrollo implica una interrelación más compleja en donde intervienen tanto el lector como el texto. La comprensión de la lectura no requiere de ninguna habilidad especial, la única forma de aprender a leer es propiciando la situación adecuada (esto implica selección de textos, preparación del lector, etc.). Naturalmente, aquí entraría la responsabilidad tanto de las autoridades educativas que son

⁶⁰ Cf., Frank Smith cap. 5.

⁶¹ Allende, Felipe. *Op. cit.*, p. 117.

quienes definen programas, contenidos y metodologías, como de lingüistas aplicados, investigadores educativos e incluso de los propios maestros.

En una definición más completa afirma Frank Smith: "la lectura consiste en formular preguntas al texto impreso"³² Por supuesto que estas preguntas dependerán siempre del contexto particular de cada lector. Por lo tanto, "el leer directamente en busca de significado se convierte, así, en la mejor estrategia de lectura"³³

La evaluación o medición de la lectura no es tarea fácil debido al "relativismo" mencionado más arriba. De aquí que una medición objetiva sea casi imposible. Sin embargo, la actitud más adecuada parece ser indagar en los factores que intervienen en la lectura y su comprensión "para planear con bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla"³⁴

Se puede hablar de la lectura como una modalidad del lenguaje, esto es, un sistema simbólico utilizado por un grupo social. Podemos evaluar a los alumnos de secundaria como un grupo social, utilizando diversos procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados.³⁵

³²Smith, Frank. *Op. cit.*, p.132.

³³ *Ibid.*, p.150.

³⁴Alliende, Felipe. *Op. cit.*, p. 184.

³⁵Cf. Alliende, Felipe, *Op. cit.* cap. IV.

PRUEBA (parte 1)

Vamos a hablar a continuación de la etapa de "diseño" de las encuestas que es común para las dos pruebas.

Para la elaboración de las pruebas se siguieron los siguientes pasos:

- 1Q Decidir el número y las características de los alumnos a quienes se iba a aplicar.
- 2Q Elegir el texto que se emplearía de acuerdo con ciertos lineamientos.
- 3Q Elaborar la prueba.
- 4Q Aplicar las pruebas.
- 5Q Analizar las pruebas.
- 6Q Vaciar los resultados.

1Q Decisiones en torno a los alumnos

Decidimos aplicar la prueba a 200 alumnos (100 con cada prueba, esto se verá más adelante), la mitad de cada sexo.

Para la aplicación de la prueba elegimos el tercer grado de educación secundaria porque:

- *es un grado terminal
- *el alumno tiene mayor maduración lingüística y cognoscitiva.
- *una parte del alumnado sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios, y
- *es el campo de trabajo en que nos desempeñamos.

Se acudió a un mismo número de escuelas públicas y privadas, con el objeto de cruzar información entre ellas y observar si hay diferencias considerables en el dominio de la habilidad que estamos midiendo. Esto será posible en la compilación de todas las investigaciones de los integrantes del Seminario.

Las encuestas realizadas en este trabajo en particular se llevaron a cabo en secundarias públicas. La mayoría de las pruebas se realizó en la Escuela Secundaria Jesús Mastache Román (no. 230), turno vespertino. También se acudió a las escuelas

Isidro Fabela (no. 73), turno matutino -único-, Liudmila Yivkova (no. 229), turno matutino y David Alfaro Siqueiros (no. 149), turno matutino, para completar el número de estudiantes requerido en la encuesta.

*Las edades de los alumnos fluctuaron entre los 14 y los 17 años.

22 Elección del texto

Según Felipe Allende, en el proceso del aprendizaje de la lectura hay una etapa intermedia (precedida por una etapa *pretextual* y seguida de otra ya propiamente *textual*). En esta etapa, el lector ha aprendido ya a decodificar, es decir, domina la parte "mecánica" de la lectura (esta es precisamente la situación de los alumnos de secundaria). Viene a continuación un proceso de contacto más profundo con el texto escrito.

Esta etapa suele ser desilusionante: algunos textos son demasiado complejos y ofrecen numerosas dificultades al lector; otros son demasiado fáciles y carecen de interés. El sentido común apunta hacia una partida con textos: breves, concretos, incomplejos, de contenidos familiares, con apoyo y de facilidades gráficas, de mínima anaforización, claros, fácilmente comprensibles.**

Con base en estos criterios seleccionamos nuestro texto para la prueba: "Nada que hacer" de Elena Poniatowska. La elección de este texto literario obedece a que éste es, por lo general, el tipo de lectura que presenta mayores dificultades. Como dice Allende, esto se debe a que

la comprensión textual de una obra literaria va más allá de la captación de su estructura superficial o contenido manifiesto [...] siendo importante la captación de este aspecto de la obra literaria, es insuficiente para

** Allende, Felipe. *Op. cit.* p. 224.

lograr una comprensión adecuada de ella.⁴⁷

La comprensión de un texto literario, más aun que otro tipo de textos -por ejemplo los informativos-, apela a su "estructura profunda". Debido a este requerimiento, el texto literario exige una participación más activa del lector, lo involucra más. Por todo esto pensamos que este tipo de texto pone más a prueba la comprensión lectora. Además, el texto literario se dirige a la parte emotiva del lector, que es precisamente la de mayor relevancia en la edad de los estudiantes que encuestamos.

Análisis de las características del texto elegido

Vamos a analizar las características del texto de la prueba de acuerdo con los criterios señalados por Allende para el grado intermedio (secundaria) de aprendizaje de la lectura.

Temática

*Contenidos familiares: Está vinculado a su visión del mundo; se trata de un ambiente social y familiar conocido: padres autoritarios que trabajan gran parte del día, situación que tiene como consecuencia grandes ratos de ocio y soledad para los hijos. Los adolescentes se pueden sentir identificados con este texto porque están implícitos cambios psicológicos propios de su edad.

Extensión del texto

*Brevedad: el texto elegido consta de una cuartilla, extensión razonable para los objetivos de nuestra prueba. Si bien "Nada que hacer" pertenece a una obra mayor, *Lilus Kikus*, consideramos que tiene la unidad intencional suficiente que lo hace un texto "completo".

Calidad

*Concisión: es un texto sencillo que de manera poética y a base de metáforas sencillas, nos ilustra la soledad de una niña en sus inicios como adolescente. La redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas o estilísticas. Se observan oraciones de construcción muy sencilla:

⁴⁷ *Ibidem*, p. 275.

Lilus despierta con el sol. El sol entra por la ventana.
Lilus quisiera ser uno de esos rayos.

Asimismo se emplea un léxico cotidiano, disponible entre los adolescentes. La anaforización tampoco presenta mayores problemas.

Análisis temático del relato *Nada que hacer*

Lo que pretendemos hacer con este análisis es identificar la temática y finalidad del texto, con el objetivo de elaborar más cuidadosamente el instrumento de evaluación de la prueba.

Partimos de identificar la estructura básica del texto mediante la búsqueda de los sujetos, verbos y algunos complementos principales del texto (eliminamos la información accesoria de las oraciones subordinadas):

Párrafo 1

Lilus	despierta	con el sol
El sol	entra	
Lilus	quisiera	uno de esos rayos de sol
Lilus	podría	leer a la luz de sus uñas
Lilus	cuardaría	la punta de sus dedos
Lilus	tendría	una linternita
El sol	brillaríaa	entre sus pelos

Destacamos en este párrafo el uso de formas verbales subjuntivo y pospretérito y en los complementos la presencia del campo semántico de *luz*.

Párrafo 2

Lilus	no tiene	nada
Lilus	no hace	nada/ cuando no tiene nada
Lilus	se sienta	
Las		
ventanas	se abren	
El sol	entra	
El polvo	se suspende	
Espirales	giran	
Lilus	sacude	
El sol	defiende	

En las primeras oraciones de este párrafo, llama la atención la identificación del tiempo verbal presente con el adverbio *no* y

el pronombre indefinido *nada*.

Párrafos 3.4 y 5		
Lilus	platica	con Aurelia
Lilus	pregunta	
Lilus	se queda pensando	

Párrafo 6		
Ver	no gusta	le (papá de Lilus)
	vete	
	corre	
	vas	
	te vas	
	te quedas	
El papá	no puede	comprender
Lilus	sabe	
Lilus	sabe	
Lilus	ha tomado	
Lilus	es	
Lilus	tuvo	
Lilus	pasó	
Lilus	ha caminado	
El papá	nunca camina	
El papá	tiene	
El papá	construye	
El papá	hace	
El papá	pretende	
Angustia	da	a Lilus

Notamos aquí que contrasta la variedad de tiempos verbales que usa el sujeto *Lilus* con la rigidez de los tiempos presente de indicativo e imperativo que usa el sujeto *El papá de Lilus*.

Podemos concluir que las dos "voces" principales que se relacionan en el relato usan tiempos verbales distintos: *Lilus* tiene una variedad temporal mayor que el *papá*, y notamos que hay una predilección por el tiempo pospretérito. Este tiempo verbal (*futuro hipotético* según Gili Gaya**) ofrece una indeterminación temporal (indica una acción futura en relación con el pasado) que en el caso del texto analizado, coloca a *Lilus* en un ámbito de acciones ideales o hipotéticas.

**Cf. Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*, cap. XII.

Es interesante la interrelación entre estas dos modalidades. Cuando Lilus se desenvuelve en el tiempo presente indicativo la acompaña un campo semántico negativo: nada, no (el campo semántico positivo de *Lilus* es el referente al sol, que se encuentra en la mayoría de los casos junto a tiempos verbales en pospretérito). En cambio, al lado de los verbos en presente que usa el papá, se da un campo semántico positivo: tiene, hace, construye. En los tiempos verbales que usa el texto observamos que hay un enfrentamiento entre la objetividad del papá y la indeterminación de Lilus.

El tema, pues, del texto es la incomunicación y la diversa visión del mundo de los dos personajes que se relacionan en el relato, y que se deriva en la soledad de la protagonista; soledad que provoca en Lilus *angustia*.

32 Elaboración de la prueba

El diseño de la prueba 1 se hizo de conformidad con los métodos de comprensión de lectura vigentes en los libros de español: es decir, presentar al alumno la lectura acompañada de un cuestionario con preguntas de comprensión. La primera parte del cuestionario corresponde a la identificación de elementos formales del texto (estructura superficial). En una segunda parte planteamos preguntas abiertas que se dirigían hacia la comprensión total y profunda del texto. (El cuestionario de la prueba 2 varía un poco. En el siguiente capítulo lo describiremos con mayor detalle).

42 Aplicación de la prueba 1

Con un documento proporcionado por la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos entrevistamos con el director de la escuela secundaria, al que brevemente le expusimos los motivos por los cuales necesitábamos su apoyo para la aplicación de la prueba. En general, recibimos una buena acogida por parte de ellos.

En la Prueba 1, como ya se dijo, se procedió conforme al esquema de enseñanza vigente, entregando a los alumnos una hoja con el texto impreso e indicándoles que una vez concluida la lectura contestaran el cuestionario de la parte posterior de la hoja de la prueba, con la única salvedad de que no se podía volver a consultar el texto.

En tanto que éramos un elemento extraño y ajeno a su cotidianidad, los muchachos se mostraron un poco sorprendidos, pero al aclararles las características de la aplicación (es decir, que la prueba era de carácter anónimo y no tenía ningún valor para su calificación), y para que servirían los resultados de la prueba, los alumnos se relajaron y el ambiente, en la gran mayoría de los casos, se tornó más agradable. En el caso de la prueba 2, la presentación de la lectura incluyó una actividad oral de conformidad con los lineamientos propuestos por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Describiremos esta actividad en el siguiente capítulo.

52 Análisis de los resultados

Los criterios que se siguieron para el análisis de las pruebas fueron los siguientes:

- 1) Para las dos pruebas se tomaron en cuenta únicamente las

preguntas de comprensión total del texto. Se hizo una lectura cuidadosa de cada una de las respuestas de las pruebas.

2) Se consideraron como correctas las siguientes respuestas

- *la soledad
- *la diferencia generacional
- *la incomunicación

3) Dentro de estas respuestas, asignamos una puntuación de acuerdo con la precisión de las mismas. Así, se determinaron 10 puntos para *la soledad*, y 5 puntos para *diferencia generacional e incomunicación*. En caso de que en las pruebas no apareciera ninguna de estas respuestas, la puntuación fue de cero.

4) Para obtener la calificación final de las pruebas se sumó la puntuación total y por medio de una "regla de tres" se consiguió el porcentaje de aciertos.

62 Vaciado y análisis de los resultados de la prueba 1

Como podemos observar en las gráficas (incluidas al final del capítulo), llama la atención, en primer lugar, el bajo porcentaje de aciertos. Esto confirma la alarmante deficiencia de los estudiantes de secundaria en relación con sus habilidades lectoras. De 100 alumnos encuestados, solamente el 10.5% contestó acertadamente.

Un dato interesante respecto a este 10.5% es que el 8% corresponde a las alumnas y sólo un 2% a los alumnos. Quizá esto se deba a que el personaje del texto de prueba es femenino y por esta razón las alumnas lograron involucrarse más en la lectura. No nos atañe en esta investigación indagar más detalladamente las causas de estos resultados que, además, podrían ser complejas.

La parte de la prueba referente a las cuestiones formales de

la lectura no presentó mayores problemas para los estudiantes; sin embargo, las preguntas dirigidas hacia la comprensión profunda, a partir de las cuales obtuvimos las calificaciones, nos revelan datos interesantes.

Prácticamente, hay una ausencia de respuestas con puntuación de 5 (respuestas menos concisas pero cercanas a la respuesta correcta). Para nosotros, esto revela que los alumnos no tuvieron un acercamiento muy profundo a la lectura y por lo tanto no fueron capaces de arriesgar respuestas más críticas. Esto se comprueba también con un número considerable de respuestas en blanco (9%), y un alto porcentaje de respuestas de tipo prescriptivo (23%), en las que los alumnos veían en la lectura una "lección" de comportamiento: "no es bueno perder el tiempo fantaseando como Lilus", "debemos aprovechar el tiempo libre", etc.

Nada que hacer...

Lilus despierta con el sol. Como no hay cortinas en su cuarto de cuatro metros, el sol entra sin avisar y da grandes latigazos en la almohada. Lilus quisiera poseer uno de esos rayos, torcerlo y dejarlo resbalar entre sus dedos. ¡Qué chistoso sería tener uñas de sol! En la noche podría leer a la luz de sus uñas, a la luz de las chispitas proyectadas por sus dedos. Cuando se lavara las manos (lo que no hace muy seguido) cuidaría de no mojar demasiado la punta de cada dedo. Al tocar el piano tendría una linternita para cada nota. Al peinarse, salpicaduras de sol brillarían entre sus pelos. A lo mejor la llevarían al circo como fenómeno para ponerla entre la mujer barbuda y la mujer gorda.

Hoy no tiene nada que hacer. ¡Qué bueno! Cuando Lilus no tiene nada que hacer, no hace nada. Se sienta en el último peldaño de la escalera y allí se está mientras Aurella hace la limpieza. Se abren muy grandes las ventanas, y el sol entra, y el polvo se suspende en cada rayo. Giran espirales de oro gris. Lilus sacude con sus manos las estrellitas de polvo, pero el sol las defiende y ella vuelve a ocupar dócilmente su sitio en la espiral. Y allí siguen girando y calentándose en el rayo de luz.

Lilus platica con Aurella y le pregunta: “¿Cómo te da besos tu novio?”

—“Besos chidos, niña, besos chidos...”.

Lilus se queda pensando en cómo serán los besos chidos...

Al papá de Lilus no le gusta ver que su hija se quede sin hacer nada. “Vete a hacer ejercicio. ¡Corre! te vas a embrutecer si te quedas así mirando quién sabe qué”. El papá de Lilus no puede comprenderla cuando ella se queda horas enteras mirando a un gatito jugar con su cola, a una gota de rocío resbalar sobre una hoja. Lilus sabe por qué las piedras quieren estar solas... Sabe cuándo va a llover, por qué el cielo está sin horizontes, compasivo. Ha tomado entre sus manos pájaros callentitos y puesto plumas tibias en sus nidos. Es diáfana y alegre. Un día tuvo una luciérnaga y se pasó toda la noche con ella, preguntándole cómo encerraba la luz... Ha caminado descalzo sobre la hierba fría y sobre el musgo, dando saltos, riendo y cantando de pura felicidad. El papá de Lilus nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas. Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

Elena Poniatowska

PRUEBA 1

- ¿Quién es el personaje el personaje principal.

 - ¿Y los personajes secundarios?

 - ¿Hay algún personaje incidental?

 - ¿Dónde se desarrolla la acción?

 - ¿Con quién platica la niña?

 - ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

 - ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

 - ¿Qué crees que nos quiere decir la autora de este relato?

- En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

PRUEBA 2

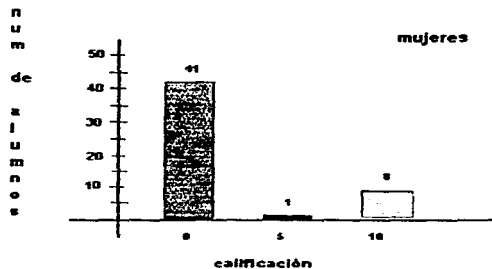
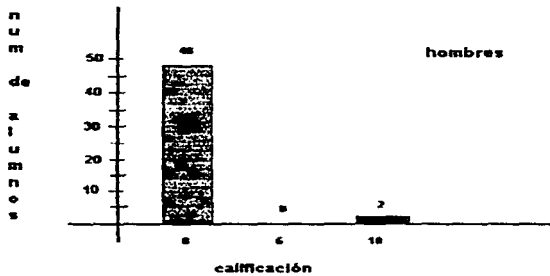
- ¿Qué crees que nos quiere decir la autora de este relato?

- En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

- ¿Despertó en ti alguna emoción? En caso afirmativo, señala cuál.

- ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

prueba (1)



PRUEBA (2)

En este apartado vamos a recapitular los conceptos teóricos sobre la lectura que hemos descrito hasta aquí para aplicarlos a la propuesta de trabajo que constituye la segunda parte de la prueba (prueba 2).

Como hemos podido percatarnos hasta aquí, el problema del fracaso de la enseñanza de la lectura en México tiene que ver con dos factores muy relacionados entre sí. Por un lado unos objetivos y enfoques poco claros; y por otro, una mala preparación docente. Estas deficiencias han provocado que el acto de la lectura se vuelva cada vez más despreciado y malentendido. Los resultados de la Prueba 1 nos muestran cómo las habilidades para la comprensión de la lectura entre los estudiantes de secundaria se encuentran insuficientemente desarrolladas.

Estamos de acuerdo con Frank Smith cuando dice que el conocimiento de la naturaleza verdadera de la lectura es indispensable para una óptima planificación didáctica. Este investigador propone, en resumen, *darle sentido a la lectura*: es decir, volver a considerar a la lectura como la apropiación de las ideas de un texto, y como una actividad que puede ser desarrollada mediante la ayuda docente que se preocupe por facilitar el acceso a ella. Esta postura se inscribe perfectamente dentro del enfoque comunicativo y funcional, en el sentido de que propone una visión integradora de la lectura, y de la lengua en general, con la realidad social y cultural del

hablante.

Se hace, pues, necesaria una metodología para la enseñanza de la lectura que tome en cuenta todos estos factores. Como pudimos observar, en la mayoría de los libros de texto vigentes se carece de un método de lectura real. El problema de la selección de materiales de lectura (como mencionamos en el capítulo anterior) es muy grave. Sin embargo, consideramos que esto no es suficiente: además, hace falta un aporte didáctico que ayude al estudiante a lograr una comprensión verdadera de la lectura.

La propuesta que hacemos en la Prueba 2 se basa en las ideas de Frank Smith. Retomaremos sobre todo el concepto de la predicción como fundamento de la comprensión, y el de la información visual y no visual en la lectura.⁴⁷ Para Frank Smith, al acercarnos a cualquier texto estamos manejando información visual, gráfica, y, lingüísticamente hablando, estructura superficial; pero también utilizamos información no visual que correspondería a la estructura profunda de la lengua, y, en general a la visión personal del mundo, contexto social, cultural, etc., de cada lector. Este último tipo de información es el que tiene más importancia en el proceso de la lectura: es la información que le proporciona un *sentido* a la lectura. Cualquier estrategia docente, por lo tanto, deberá procurar que el lector sea capaz de darle un sentido a la lectura, apoyándose, sobre todo, en la información no visual.

⁴⁷Cf. Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*, caps. 5 y 6.

Una manera de facilitar este camino es propiciando que el lector formule preguntas acerca de lo que lee (esto es lo que Smith llama la "predicción") para que durante el proceso lector se ocupe de responderlas, logrando así una mejor comprensión.

Con base en estas ideas elaboramos la prueba 2, que consiste en proponer una actividad oral previa a la lectura cuyo objetivo es precisamente lograr que el alumno se sitúe con anticipación en el tema de la lectura para que durante ésta vaya recibiendo el significado profundo; es decir, que sea capaz de formular preguntas (predicciones) que la lectura comprensiva se encargará de responder. Con esta actividad pretendemos preparar a los alumnos para la lectura, acrecentando en ellos su información "no visual".

Nos apoyamos también en las propuestas de Donna E. Allverman en cuanto a las características que debe tener la discusión en el salón de clases para mejorar la comprensión lectora. La discusión, dice, debe satisfacer estos tres criterios:

- 1) los participantes deberían exponer múltiples puntos de vista y permanecer dispuestos a cambiar sus concepciones sobre la materia que se discute;
- 2) los estudiantes deberían interactuar entre sí y con el profesor; y
- 3) la interacción debería superar la típica palabra-frase de dos o tres unidades propia de las lecciones de recitación**.

La interacción durante una discusión debería llevar a los alumnos a ampliar su punto de vista sobre lo que ya saben (aunque muchas veces no sean conscientes de ello), y, al mismo tiempo, enriquecer su opinión mediante las diversas "interpretaciones"

** Alvermann, Dona E., Deborah R. Dillon y David G. O'Brian. *Discutir para comprender*, p.21.

que hacen sus compañeros sobre un mismo tema. En el caso de nuestra prueba, suponemos que una discusión previa a la lectura ayudará a una mejor comprensión.

Características de la prueba 2

1Q Elaboración de la prueba

Se utilizó el mismo texto de la prueba 1. El diseño de la actividad oral previa se basó en las ideas planteadas en este capítulo. Consistió en propiciar una discusión en el salón de clases en la que los alumnos por sí mismos llegaran al tema central de la lectura. Para conseguir esto iniciamos con los alumnos encuestados una introducción a la prueba a manera de una conversación informal con el objeto de crear un ambiente de confianza en el que pudieran expresar sus opiniones. La conversación giró en torno a temas como intereses, aficiones y diferencias entre la infancia y la vida adulta. No nos estaba permitido mencionar palabras como *soledad*, *diferencia generacional* o *incomunicación* (las claves del tema del texto). El cuestionario de evaluación de la prueba 2 solamente consistió de cuatro preguntas sobre la comprensión profunda, suprimiéndose las cuestiones de índole formal.

2Q Aplicación de la prueba

Una vez creado un ambiente propicio por la actividad oral, se dio a los alumnos el texto de la lectura y se procedió como en la prueba 1. En la aplicación de la prueba nos encontramos con dos problemas principalmente. El primero fue que, por ser el encuestador una persona desconocida por el grupo, los alumnos no tenían la suficiente confianza para hablar. En segundo lugar,

los estudiantes no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades en el salón de clases.

La prueba se aplicó al mismo número de estudiantes y se siguieron los mismos criterios para el análisis y vaciado de los resultados.

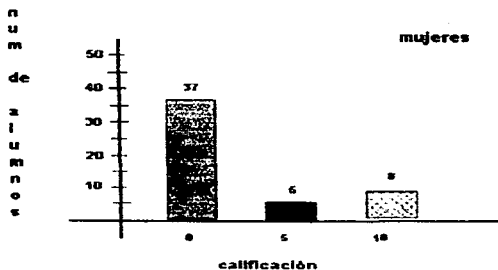
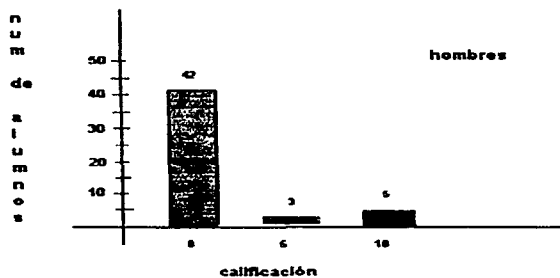
32 Vaciado y análisis de resultados

El 17% de la población encuestada contestó correctamente. Esto significa que el promedio se incrementó un 6.5% en comparación con la primera prueba (las gráficas se incluyen al final del capítulo). Aunque es aún alarmante el bajo porcentaje de alumnos que son capaces de realizar una lectura comprensiva, pensamos que sí fue notable la contribución de la actividad de la prueba 2 para propiciar una mejor comprensión de la lectura.

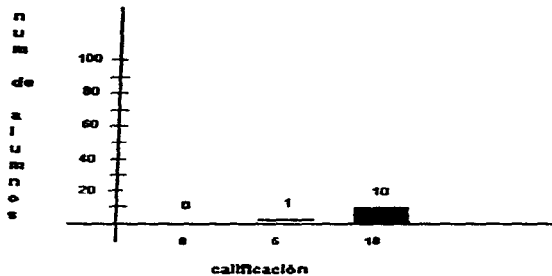
Llama la atención, además, en esta segunda parte de la prueba, que fueron más frecuentes las respuestas con valor de 5 puntos; es decir, aquellas que se acercaban bastante a la respuesta correcta aunque no llegaban a una comprensión profunda. Para nosotros éste es un indicio positivo que refleja un acercamiento a la lectura mayor que en la prueba 1.

Encontramos, asimismo, que el tipo de respuestas varió un poco. Las respuestas de tipo prescriptivo tan notables en la prueba anterior, son aquí menos frecuentes. Sobresale la conclusión "no hacer nada tiene sentido" (18%). Esto indica que se tiene una actitud mucho más positiva y abierta al tema de la lectura.

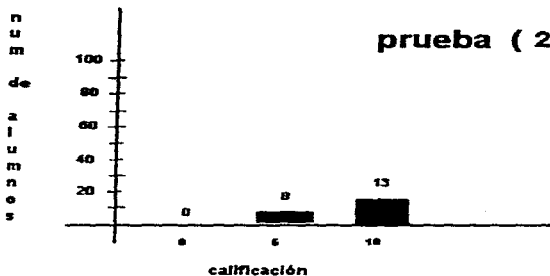
prueba (2)



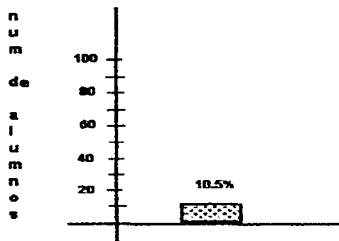
prueba (1)



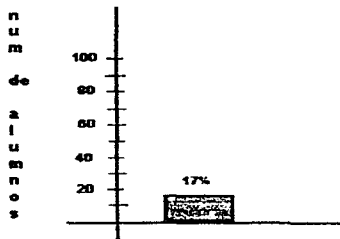
prueba (2)



prueba (1)



prueba (2)



VI

CONCLUSIONES

En esta investigación hemos trabajado, por un lado, desde una perspectiva diacrónica, histórica, mediante el análisis retrospectivo de la enseñanza del español en México y de los aportes teóricos de la lingüística que dieron lugar al enfoque comunicativo, todo esto durante el siglo XX. Por otro lado, nos hemos detenido en un punto específico, sincrónico, encuestando a 200 estudiantes de educación secundaria.

Ambas perspectivas nos han acercado de manera considerable al acto de la lectura y su enseñanza. Si bien nuestra visión de la lengua en general ha cambiado gracias a los avances en las ciencias lingüísticas durante el siglo XX (estructuralismo > generativismo > pragmática), los objetivos de la clase de español parecen ser (o deberían ser) siempre los mismos: desarrollar en los estudiantes sus habilidades lingüísticas (escuchar/leer; hablar/escribir) y comunicativas (capacidad de adaptar el mensaje lingüístico al contexto social).

Sin embargo hemos podido observar que la realidad histórica exige mucho más a la didáctica del español, y no siempre se ha logrado mantener claros dichos objetivos.

Un enfoque erróneo en la enseñanza del español -como el enfoque "gramatical", estructuralista, de los años 70- puede resultar muy deficiente para la educación en general del país (la lengua es el instrumento que nos permite acceder a cualquier área del conocimiento). Una clase de español que se dedique

exclusivamente a la reflexión metalingüística, difícilmente podrá posibilitar en los alumnos un verdadero *desarrollo* de sus habilidades comunicativas. Los hombres aprendemos la lengua a través de un contacto cotidiano con el contexto social concreto y no a través de complejas abstracciones teóricas.

El enfoque comunicativo recoge estas ideas y propone que las metodologías de trabajo para la clase de español incluyan la realidad social de los estudiantes y propicien un desarrollo progresivo de sus habilidades lingüísticas.

Por medio de estas reflexiones comprendemos que el problema del "fracaso" de la enseñanza del español en nuestro país debe ser abordado desde una perspectiva teórica (basada en la enseñanza histórica de la lingüística y la didáctica de la lengua): adoptar un enfoque comunicativo y funcional a partir, primeramente, de un verdadero conocimiento de dicho enfoque y de una planificación didáctica coherente con él. Y desde una perspectiva práctica: procurar una preparación docente óptima que posibilite que la planeación teórica se haga realidad en el salón de clases.

En todo este contexto la lectura es protagonista, porque (como hemos mencionado una y otra vez) es, junto con la escritura, la base de toda la educación. Este es también el tema concreto al que nos acercamos en esta investigación.

La lectura es un proceso comunicativo entre el texto y el lector, es un diálogo en el que ambas partes deberían participar activamente: el texto, proporcionando información con sentido para el lector, y éste, asimilando los significados del texto a

su propia experiencia.

Aprender a dialogar con los libros no siempre es fácil. El papel del maestro consiste precisamente en facilitar dicho aprendizaje. ¿Ha logrado hacer esto la enseñanza de la lectura en México?

Las pruebas de lectura realizadas en esta investigación "concluyen" de alguna manera un "capítulo" previo: nos confirman el bajo nivel de las habilidades lectoras de los estudiantes y los deficientes resultados del método de lectura vigente: pero al mismo tiempo "abren" otro capítulo más interesante.

Frank Smith, insiste en que enseñar a leer es propiciar una lectura profunda que tome en cuenta no la estructura superficial del lenguaje (información meramente visual) sino la estructura profunda (información de tipo no visual) que pertenece a la experiencia y al conocimiento de mundo propio de cada lector.

Con base en estas ideas, nuestro trabajo sobre la comprensión de la lectura con alumnos de 3er. año de Secundaria se compuso de varias etapas.

La primera comienza en la planeación. En la elección del texto a leer (tomando en cuenta contenidos, estilo, extensión, etc. de acuerdo con las características de los adolescentes) estamos ya trabajando con la "información no visual" de los lectores y, por lo tanto, estamos haciendo predicciones sobre la comprensión.

En la segunda etapa interviene el profesor. Mediante una actividad oral previa a la lectura, el estudiante trabaja su

información no visual: durante la discusión, el adolescente, se sitúa con anticipación en el tema de la lectura y se propicia un acercamiento más profundo durante ésta.

Finalmente se da el contacto directo del alumno con la lectura, en el que, libremente, interactúa con el texto, "dialoga" con él.

El objetivo de estas "etapas" fue propiciar un acercamiento a la lectura que abarcara tanto al pedagogo (en la planeación), al profesor (en el trabajo grupal) y al alumno (en la lectura propiamente tal). Pensamos que el trabajo de comprensión de la lectura debe ser abordado de manera integral y no de manera parcial (limitándose al reconocimiento de algunos elementos aislados del texto leído) como los métodos vigentes de lectura han trabajado.

A pesar de algunas condiciones adversas para la aplicación de las pruebas, los resultados fueron positivos. Un 6.5% de la población encuestada muestra que la actividad realizada en la prueba 2 es una opción de trabajo con muchas posibilidades de éxito. En términos didácticos, lograr en el alumno una disposición abierta para el "diálogo" con la lectura, es un buen principio.

Las pretensiones de este trabajo son mínimas. Representa un esfuerzo colectivo del Seminario de Tesina y es una invitación, una página abierta, para posteriores investigaciones. Finalmente, queremos hacer notar que atender el área de la Didáctica del Español es una necesidad apremiante en nuestro país.

Enseñar a leer y escribir a los jóvenes mexicanos debería ser una tarea prioritaria para el estudioso del lenguaje y la literatura: es una de las mejores actividades de difusión del conocimiento humanístico.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

BIBLIOGRAFÍA

- Alliende, Felipe y Mabel Condemarin. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile. Andrés Bello, 1994.
- Alvermann, Donna E., Deborah R. Dillon y David G. O'Brien. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid. Visor, 1990.
- Alvarez, Z. María Edemée. *La lengua española a través de selectos autores*. México. Porrúa, 1955.
- Bernárdez, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa Calpe, 1982.
- Cooper, David, J.. *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor, 1990.
- Charles C. Mercedes. "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles educativos*, #36, mayo-junio 1987.
- Gaetano, Berruto. *La sociolingüística*. México. Nueva Imagen, 1979.
- Galeano, Eduardo. "La escuela del crimen" en *La Jornada*, 14 de octubre de 1995.
- García Pelayo y Gross. *Diccionario de la lengua española*. México. Larousse, 1988.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México. UNAM, 1996.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis español*. Barcelona, 1982.
- González Peña, Carlos. *Curso de literatura*. México. Patria, 1956.
- González, Sergio. "Numeralia" en *Nexos*. Año 14, Vol. 15, No. 163 (julio, 1991).
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. México. FCE, 1992.
- "El malestar educativo" en *Nexos*, Año 15, Vol. 15, No. 169 (enero 1992).
- "México. ¿Un país de reprobados?" en *Nexos*, Año 14, Vol. XIV, Num. 162, (junio 1990).
- Gutiérrez Eskildsen, Rosario M. *Segundo curso de Lengua y*

literatura españolas. México. Herrero, 1957.

- Latapí, Pablo. "Los equívocos de televisa" en *Proceso*, No. 1064, 23 de marzo de 1997.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.
- López Camacho, Raúl. *La irrazonable educación mexicana*. México, UAEM, 1994.
- Maqueo, Ana María. *Linguística aplicada a la enseñanza del español*. México, Limusa, 1984.
- Matute, Alvaro. "La educación pública" en *Historia de México*, tomo 11. México, Salvat, 1985.
- Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. México, Grijalbo/CONACULTA, 1983.
- SEP. *Plan y programas de estudio*. 1993.
- SEP. *Libro para el maestro de español*. México, 1994.
- Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990.
- Zoraida Vázquez, Josefina. "La educación pública" en *Historia de México*, tomo 12. México, Salvat, 1985.