

49  
29.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COMPRENSIÓN DE LA LECTURA: ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES.**

**EL CASO DE LAS ESCUELAS AGUSTÍN GARCÍA CONDE Y BERNAL**

**DÍAZ DEL CASTILLO.**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**PRESENTA:**

**SOSA ROSAS ROCÍO**

**ASESORA DE TESINA:**

**MTRA. ANA MARÍA MAQUEO**



1998

MÉXICO, D.F.



**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

261912.



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.

## ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	MARCO HISTÓRICO.....	7
III.	MARCO TEÓRICO.....	19
IV.	LA LECTURA.....	32
V.	PRUEBA I .....	41
VI.	PEQUEÑA PROPUESTA. PRUEBA II.....	49
	CONCLUSIONES.....	60
	APÉNDICE.....	64
	BIBLIOGRAFÍA.....	67

## I. INTRODUCCIÓN

En un seminario de tesina, en el mes de febrero de 1997, surgió la idea de elaborar este trabajo que forma parte de uno mayor (integrado por 18 tesinas) dirigido por la maestra Ana María Maqueo.

Reunidos los integrantes del seminario se discutió el posible tema a investigar y coincidimos en una misma inquietud: la enseñanza de la lectura. Así, decidimos conocer mejor la situación de la enseñanza de la lectura suponiendo que su bajo resultado en las escuelas del país se debe a un enfoque equivocado de la enseñanza. De tal suerte que intentamos explorar las nuevas propuestas que ofrecen los teóricos en esta área de la didáctica de la lengua, así como intentar verificar el estado de la enseñanza de la lectura en las escuelas secundarias, y poner a prueba una estrategia diferente, concebida por uno de los principales estudiosos de la materia: Frank Smith.

Nuestro objetivo es saber qué hay en torno a la comprensión de la lectura, desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, y por lo tanto, de la lingüística; aprender a experimentar con nuevos materiales, con las nuevas ideas en este campo.

Elegimos este tema no sólo por un interés personal y profesional, sino por la gravedad del problema de la lectura. Los profesores de secundaria se enfrentan a grupos de alumnos numerosos y casi todos convencidos que leer es perder el tiempo, o bien que sólo les gusta leer “cosas” con “monitos”.

Si esto sucede con los alumnos más jovencitos, ¿qué pasa con los alumnos de mayor nivel de escolaridad?, ¿la lectura va perdiendo terreno?, ¿por qué?. Esta difícil situación es otra de las razones que motivaron la realización del presente trabajo.

Se ha comentado mucho que los mexicanos –los jóvenes en particular– no saben leer, no saben extraer las ideas, los significados de un texto, no pueden, no saben leer intenciones, emociones, sentimientos, pensamientos, no pueden entender lo profundo de un texto.

También con frecuencia se habla de que los mexicanos no somos lectores, que no tenemos gusto por la lectura y lo explicamos diciendo que, al menos las clases medias y populares, no pueden invertir dinero en libros debido a su situación económica.

Creemos que esta explicación no es muy exacta, opinamos que no se tiene gusto por la lectura porque no se sabe leer. Los mexicanos sí leemos, y se observa en el número de publicaciones que se venden cada día en el país, pero ¿qué se vende?, ¿qué leen los mexicanos?.

Leen revistas, monitos, fotonovelas, periódicos ilustrados, textos que son accesibles, comprensibles para ellos. Quizá esto sea consecuencia de un problema en la enseñanza de la lectura: al no darse en la etapa escolar el desarrollo adecuado, motivador de la habilidad lectora, la persona no accede al libro porque éste sólo se lee en tiempo de clase, y se ve únicamente para

resumir o para contestar preguntas sin sentido. Es por eso, quizá, que el alumno se refugia en otro tipo de lecturas.

En relación con el costo de los libros y las posibilidades económicas de las clases popular y media vemos que éstos sostienen una lucha feroz con el costo de las revistas, fotonovelas, "monitos", etc. A modo de información no oficial de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) señala que el tiraje global de las 1,789 revistas (como *TV y novelas*, *Teleguía*, etc.) que se publican en el país es un poco mayor de veintidós millones de ejemplares mensuales (22 183 600), si multiplicamos este número de publicaciones por un precio promedio de \$11.50 obtenemos que el gasto mensual sólo de revistas es de \$255, 111, 400.00 (el precio promedio se obtuvo a partir de encuestas realizadas por el equipo en los puestos de revistas donde se preguntó por las publicaciones de mayor venta y su costo); a esta cantidad falta añadirle el valor de las fotonovelas, "novelas populares", periódicos ilustrados y otras publicaciones que harían crecer la cifra. Así, la falta de lectores y de buenos lectores no se debe a la situación económica.

La respuesta se podría encontrar más bien en la falta de inversión en planes y programas de estudio, en la formación de profesores, en materiales educativos, en plantear objetivos que den resultados educativos y no económicos. Al parecer las instituciones educativas "producen" egresados casi analfabetos o con poca probabilidad de ser buenos lectores, seres pensantes, críticos, etc.

Las medidas oficiales para resolver el problema consisten en la promoción de la lectura, como ferias del libro y ediciones baratas; pensamos que esos esfuerzos deberían emplearse en programas que en verdad enseñen a leer a la población.

Un estudioso del problema, Gilberto Guevara Niebla, en La catástrofe silenciosa, señala que las deficiencias y errores de la educación en México se originan en una mala organización y aplicación de recursos económicos por parte del gobierno, pero además no existen, académicamente hablando, objetivos claros en cuanto a lo que se busca y se pretende lograr.

Se ha avanzado en la construcción de escuelas después de la Revolución de 1910 y de la Segunda Guerra Mundial, un número mayor de niños asiste a la escuela año con año, la labor alfabetizadora ha sido increíble, incluso la Secretaría de Defensa Nacional (servicio militar obligatorio) participa en dicha labor. Pero, en general, no existe la preparación necesaria de los profesores, ni la convicción, ni la posibilidad, ante el número de alumnos que hay, de realizar la enseñanza con éxito; el problema es mayor por la organización centralista, burocrática y por qué no decirlo, por la corrupción que todo esto conlleva.

Centrándonos en cuestiones teóricas y didácticas apoyamos nuestro estudio en dos obras de Frank Smith, Para darle sentido a la lectura y Comprensión de la lectura. En ellas el autor señala que la lectura, desde los

primeros años escolares, debe estar encaminada a captar los mensajes de un texto y no a “descifrarlos” palabra por palabra.

El autor centra su idea en lo significativo del aprendizaje, por lo tanto, de la lectura; señala la importancia de activar los conocimientos previos del lector, con ayuda de una actividad oral, para que de esa manera integre los contenidos de la lectura a lo que ya sabe.

Para Smith, como para otros estudiosos (Alvermann, Cooper, etc.) lo primordial será encaminar al lector por el camino de la asimilación y producción de ideas.

Argumentan que el estudiante es un ser sensible; se tiene que ver cuáles son sus intereses y circunstancias sociales, de esa manera se podrán determinar los objetivos de aprendizaje y de enseñanza a partir de lo que resulte significativo para el alumno.

Esta pequeña idea en torno al aprendizaje se tratará de probar aquí. Para hacerlo diseñamos dos pruebas a partir de una misma lectura; la Prueba I se aplicó a un grupo de alumnos de acuerdo con los lineamientos tradicionales: se les presentó el texto y se les pidió que contestaran una guía de preguntas. La Prueba II se aplicó a otros alumnos pero se realizó una actividad previa a la lectura.

En mi caso particular las pruebas se aplicaron a los alumnos de las escuelas Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo en el D.F.

De este modesto trabajo esperamos obtener una idea más clara sobre la enseñanza de la lectura, y del lenguaje en general, además que pueda servir de base para trabajos posteriores.

## II. MARCO HISTÓRICO

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar un breve panorama de lo que ha sido la educación en México; de igual manera, se comentarán los programas y los libros de texto vigentes.

La educación en México en el siglo XX tiene su base en el artículo tercero de la Constitución mexicana. Hacia 1917, el artículo establecía que la educación era libre, laica, gratuita y obligatoria, a nivel primaria.

El presidente Lázaro Cárdenas impulsó la primera reforma del artículo tercero, principalmente se proponía:

“...excluir de la educación la doctrina religiosa, combatir todo tipo de fanatismo y crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social.”<sup>1</sup>

Al finalizar su mandato el presidente Cárdenas, se genera una nueva reforma consolidada hasta 1946 y que tenía como finalidad:

“...desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, dejando la cuestión religiosa al artículo 24.”<sup>2</sup>

En esta época la educación, llamada tradicional, además de las intenciones anteriores, seguía ciertos lineamientos, como el autoritarismo representado primeramente por el profesor quien tiene la razón en todo; el verbalismo del profesor que dicta y expone sus conocimientos sin esperar ninguna participación del alumno; la disciplina basada en el castigo; el

---

<sup>1</sup> *Enciclopedia de México*. Dir. José Rogelio Álvarez, 1987, tomo IV, pág.2424.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

dogmatismo es decir, el alumno no discute, ni duda, y por último el mecanicismo, el estudiante tiene que aprenderse todo de memoria, aunque no comprenda nada.

Estos preceptos tienen como consecuencia que “El alumno pierda interés por el estudio; no aprenda a razonar, sino a memorizar; no tenga iniciativa, ni creatividad, convirtiéndose en un ser pasivo.”<sup>3</sup>

Durante varias décadas la educación se impartió de acuerdo con esos lineamientos. Fue en 1968 cuando el gobierno sintió la necesidad de hacer cambios educativos bajo el nombre de “Reforma educativa”.

La reforma trata de establecer las propuestas de la escuela activa instituida por Celestín Freinet que con su postulado “enseñar deleitando”, se oponía al lema “la letra con sangre entra” de la escuela tradicional. Se apoyan en la idea de que el trabajo es el principio de la educación; el ejemplo es la mejor forma de educar; la disciplina se debe a la organización y no a la autoridad, el ambiente en el aula tiene que ser de libertad y democracia; todo eso para lograr una “mente desarrollada y manos expertas”.

En 1970 la propuesta de la “Reforma educativa” rompe con lo tradicional, con la inmovilidad y rigidez de la educación nacional, intentando favorecer una actitud crítica en el alumno.

Se modificaron los planes y programas educativos para cumplir con la propuesta de la reforma; se publicaron libros de calidad a bajo precio y se trató de formar y actualizar a los maestros, en quienes se depositaba el triunfo

---

<sup>3</sup> cf. Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México*, México, 1970-76, pág. 93

de la reforma; sin embargo los cursos fueron muy breves y por lo tanto los profesores no se capacitaron adecuadamente. Además en los cursos sólo se habló de la nueva gramática (estructuralista) y no sobre nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, por ello tal vez los profesores no comprendieron las propuestas de la reforma.

Hasta 1970 la educación nacional se caracterizó por el constante aumento del sistema educativo, tanto en número de alumnos como de maestros y escuelas. Las campañas de alfabetización fueron constantes y el Estado se preocupó (y se preocupa) por enseñar a leer y a escribir a toda la población, pero el aumento de ésta es continuo y supera en número la labor del gobierno; a manera de comentario, pensamos que la lucha en contra del analfabetismo en la forma en que se hacía (y se hace), no es una solución verdadera para la enseñanza de la lengua.

En la materia de español, la reforma consistió en dejar de enseñar la gramática tradicional para enseñar la gramática estructural y los nuevos conceptos lingüísticos propuestos por Saussure, Hjelmslev, Jakobson, etc., pretendiendo que el alumno analizara su propia lengua dentro del salón de clases y que memorizara dichos conceptos; de esa manera, se suponía que los alumnos obtendrían su dominio de la lengua materna. Pero esto no se logró, al parecer los resultados fueron contrarios:

“Eso desagradablemente sucede con los millones de mexicanitos que estudian, el divorcio de su entendimiento con la lectura de comprensión y la huida del texto por no saber lo que dice. El no poder descifrar el signo gráfico, es tal vez el más grave problema

del espectro educativo nacional.”<sup>4</sup>

En 1977 comienza un Plan nacional de educación que se apoya en una consulta nacional en la cual se identificaron los principales problemas educativos del país. Este Plan se consolida hasta 1990 y señala la importancia de renovar los contenidos y los métodos de enseñanza, por ello se elaboraron planes y programas experimentales de primaria y secundaria. El programa global se llamó “Prueba operativa” y se aplicó en un número limitado de planteles para ver su pertinencia. De ahí deriva la propuesta para la modernización educativa que consideró el Consejo Nacional Técnico de la Educación y el público en general. La propuesta intenta fortalecer en los estudiantes conocimientos y habilidades básicas.

El 4 de marzo de 1993 se reforma el artículo tercero constitucional que establece el carácter obligatorio de la educación secundaria; además se sugiere utilizar el enfoque comunicativo para la enseñanza del español. Éste tiene como objetivo:

“... que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas y que sean capaces de utilizar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.”<sup>5</sup>

Ocho son los propósitos del programa vigente de español de educación media básica, éstos se pueden resumir en tres de acuerdo con el enfoque comunicativo: desarrollar la lengua hablada, la lengua escrita y la

---

<sup>4</sup> López Camacho Raúl, *La irrazonable educación mexicana*, México, 1994 pág.96

<sup>5</sup> *Plan y programas de estudio*, SEP, México, pág.19

comprensión de la lectura. Los objetivos se incluyen en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

El objetivo del eje de lengua hablada consiste en incrementar las habilidades necesarias para que el alumno se exprese oralmente con precisión, coherencia, claridad y sencillez. Para ello se propone realizar exposiciones, ponencias, mesas redondas, debates que, de alguna manera, plantean que el alumno sea más participativo; sin embargo no hay un planteamiento adecuado de esas actividades, no hay niveles de aprendizaje gradual.

En el eje de la lengua escrita se trata de que los estudiantes escriban con frecuencia y con diversos propósitos, así mismo que elaboren e interpreten varios tipos de textos: cuentos, artículos periodísticos, ensayos, etc.; que escriban resúmenes síntesis, paráfrasis, cuadros sinópticos. Sin embargo, cuando se analiza el programa, parece difícil que el alumno logre escribir de manera clara y precisa puesto que no se propone una metodología para enseñar a redactar. No creemos que con actividades aisladas e inconexas, carentes de una línea clara de progresión de dificultad se consiga aprender a expresarse por escrito en forma lógica, coherente y ordenada.

Recreación literaria es el eje relacionado con el conocimiento de los géneros literarios y pretende fomentar la lectura y su disfrute; aquí se aconseja organizar y utilizar la biblioteca de la escuela. En materia literaria se sugiere cambiar personajes, transformar diálogos, reescribir historias o

modificar la anécdota ¿Se puede comprender la lectura de esa manera? Pensamos que no totalmente.

Por último el eje de reflexión de la lengua persigue que los alumnos examinen y reflexionen sobre la gramática a partir de su uso, es decir que el carácter gramatical se trabaje en clase sólo cuando sea pertinente. Lo anterior parecería adecuado, pero nos preguntamos cuál es su funcionamiento en la enseñanza.

Observamos que el programa vigente de español está estructurado de manera fragmentada. A manera de ejemplo, el profesor debe cubrir la enseñanza de todo un año en cuatro bloques, cada uno tiene doce temas a tratar, en uno de esos bloques se sugiere un tema, por ejemplo el de oraciones coordinadas, después puntuación de textos, seguido de un tema de carácter literario, por ello sentimos que no existe retroalimentación, ni un avance gradual en los conocimientos.

Podemos apreciar que en el programa se proponen temas en torno a la reflexión y análisis de los medios de comunicación, sin embargo los nexos con los demás puntos no están bien definidos; por eso, a pesar de tener gran trascendencia en la educación, los medios quedan a un lado, ya que tanto el maestro como el alumno desconocen su importancia.

Sucede lo mismo con la lectura. En ningún momento el programa pone énfasis en la comprensión lectora, cosa muy grave puesto que gran parte del aprendizaje debería basarse en dicha actividad. Para la lectura, el programa

sugiere actividades de análisis y discusión de fragmentos literarios. La propuesta es imprecisa, pues para que un texto pueda analizarse y discutirse es necesario leerlo completo. Por otro lado, cuando el programa sugiere lecturas completas se trata de novelas muy extensas, cosa difícil de lograr. Nos preguntamos lo productivo que puede ser para el alumno leer fragmentos del *Quijote*, *El Periquillo Sarniento* o *Los bandidos de Río Frío*, como lectura. ¿No tendrá el efecto contrario en el alumno de secundaria?, ¿No aprenderá más bien a aborrecer la literatura al sentirla lejana y fuera del alcance de su comprensión?. Parece que sí, puesto que:

“en general, los niños, los jóvenes mexicanos, al leer un libro serio, un texto que no Teleguía, un buen escrito, no descifran el espíritu de las oraciones; pareciera como si la repetición del dato fuera lo que importara...”<sup>6</sup>

Los libros de tercer año de secundaria se apegan al programa de la SEP, no logran desarrollar las habilidades de comprensión de lectura y redacción porque carecen de orientación técnica, y todo parece dejarse a la iniciativa del profesor. En comprensión de lectura se limitan a realizar preguntas de comprensión mezcladas con preguntas de interpretación, lo que causa conflictos en el alumno.

Sin embargo algunos libros tienen aciertos como el de Gilberto Sánchez Azuara, *Español, texto y actividades. Tercer grado*. El autor sugiere una manera de redactar a partir del análisis de las ideas de un párrafo y trata de guiar al alumno paso a paso en la tarea de la redacción. En el libro *Imagen de*

---

<sup>6</sup> López Camacho Raúl, Op. cit. pág. 75

*la lengua* de Oliva García Pelayo y otros, se presenta el análisis de los medios de comunicación de manera acertada, ya que ofrece información y varias actividades para analizar a los medios.

En general, tanto los programas como los libros de texto no contribuyen al progreso de las habilidades básicas: lengua hablada, escrita, y comprensión de la lectura. Quizá “El olvido de usar el razonamiento lógico es tal vez la más grande falla del sistema educativo nacional”.<sup>7</sup>

El análisis de los programas y de los libros de texto permite ver que la enseñanza de la lengua no se ve como el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas sino como algo teórico donde “el adolescente mira más allá, inasequibles y lejanas las materias que cursa. En vez de imbuirle el fácil entendimiento”.<sup>8</sup>

Además, a pesar de las reformas hechas a la educación, los medios extraescolares (cine, radio y t.v.) han sido ignorados sin tomar en cuenta su importancia en la sociedad.

Antes de la televisión y cuando todavía no tenía gran fuerza, las familias y los amigos se reunían para conversar, lo que implicaba una integración familiar más sólida que repercutía en la educación del niño.

La integración familiar se vio afectada por la fuerza de la televisión dentro de los hogares, y porque las mujeres empezaron a formar parte del campo laboral. Ante el cambio, los niños se refugian en la televisión y ahora,

---

<sup>7</sup> *Ibidem.* pág.35

<sup>8</sup> *Ibidem.* pág.45

una gran parte de la educación y de la información obtenida en el núcleo familiar se obtiene del aparato electrónico; a partir de ese momento comienza la lucha entre la educación y los medios de comunicación, principalmente contra la televisión. Sin duda el sistema educativo quedó en desventaja.

El gobierno comienza a crear programas de educación no escolarizada para adultos y jóvenes marginados, integrando la televisión en la educación: telenovelas educativas, telesecundaria y programas de alfabetización lo prueban; sin embargo los resultados no han sido óptimos debido a que la televisión educativa utilizó un lenguaje muy pobre, poca técnica y expresividad, con falta de creatividad. Los recursos del medio no se aprovecharon y la televisión no resultó lo que se esperaba.

Pensamos que es conveniente buscar alternativas para que los medios de comunicación se unan a la educación, ya que forman parte de la vida cotidiana de todos. La escuela debe proporcionar al joven lo necesario para convertirlo en un espectador crítico y en un consumidor inteligente de programas y anuncios de televisión, que son una forma de entretenimiento.

Por otra parte la ausencia de la sociedad en la educación es notoria. El siglo XX es la era electrónica y visual por excelencia: el cine, el radio y la televisión han logrado ampliar el mundo del individuo más allá de su casa, de su comunidad, de su país; los recursos persuasivos de la televisión atrapan al adolescente, al individuo, y alteran su forma de pensar. El poder de la imagen prevalece. Umberto Eco ejemplifica lo anterior con un comercial donde

aparecen jóvenes promoviendo camisetas con cierto distintivo, más tarde jóvenes (y viejos) compran esa camiseta porque vuelve “joven”, a quien la usa.

Esto se logra porque la televisión es un medio visual y porque según McLuhan, es un medio auditivo-táctil donde se ponen todos nuestros sentidos, constituyéndose como una extensión del sistema nervioso:

“siendo la televisión la prolongación eléctrica más reciente y espectacular de nuestro sistema nervioso [...] Puesto que ha afectado a la totalidad de nuestra vida personal, social y política...”<sup>9</sup>

Contra esto se enfrenta el sistema educativo. La educación se imparte en forma segmentada, los planes de estudio se integran por temas y el alumno tiene que buscar vínculos entre ellos, en el mejor de los casos.

“Lo que enseña la escuela hay que “tragarlo”, nunca masticarlo lentamente probando su sabor. La escuela hace que ese conocimiento, lejano para el alumno, nada práctico y difícil de entender, “penetre” superficialmente.”<sup>10</sup>

Por otro lado la televisión además de apoyarse en el lenguaje verbal (como el profesor) utiliza el medio visual y auditivo penetrando profundamente en el hombre:

“... por esta razón la televisión no es sólo un distractor sino que también actúa en el terreno de la formación humana y aunque se diga lo contrario es un medio que educa o bien deseduca”.<sup>11</sup>

La televisión vende; los avisos, de acuerdo con Galeano, proclaman:

“... quien no tiene, no es: quien no tiene auto, o zapatos importados o perfumes importados, es un nadie, una basura: y así la cultura del consumo imparte clases para el multitudinario alumnado de la

<sup>9</sup> McLuhan Marshall, *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, 1975 pág.387.

<sup>10</sup> López Camacho Raúl, Op. cit. pág. 47

<sup>11</sup> Latapi Pablo, “Los equivocados de televisa”, *Proceso*, 1997, pág.40

escuela del crimen”.<sup>12</sup>

Pero eso no es todo, además de promover una buena calidad de vida de las cosas poseídas “...ofrece una cantidad de cursos de violencia completados con los videojuegos.”<sup>13</sup>

Por lo mismo se señala que, cuando se crean estas necesidades en el adolescente, se le invita al consumo irracional y, probablemente, a la comisión del delito, ya que los seres humanos también recibimos mensajes y aprendemos a través de sensaciones y emociones, y la televisión comercial ha sabido usar este recurso con fines contrarios a la educación. Por eso mismo, “...la escuela (y la sociedad, sin limitarse a los jóvenes) debe aprender a proporcionar nuevas instrucciones sobre cómo reaccionar ante los medios de masas”.<sup>14</sup>

La educación escolar de fin de milenio no se puede quedar “enclaustrada” en un edificio, y los alumnos no pueden quedar abandonados, dependiendo de su perseverancia o habilidad de estudio. Incluso, en la escuela:

“Los alumnos pasan mucho tiempo frente a materiales educativos y relativamente poco involucrados de manera activa con el aprendizaje. En muchos programas los alumnos pasan demasiado tiempo en puntos muertos.”<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Galeano Eduardo, “La escuela del crimen”, *La Jornada*, 1995, pág. 15

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Eco Umberto, *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, 1988, pág. 196.

<sup>15</sup> en *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento*. Tomo II, coord. Latapi Pablo, México, 1991, pág. 298.

Frente al desarrollo técnico, frente a las nuevas formas de vida, es necesario retomar y ver cuál es el concepto de educación propuesto por el enfoque comunicativo que, a grandes rasgos, propone el desarrollo de las habilidades básicas de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir en un contexto de significado y de interés para el alumno.

### III. MARCO TEÓRICO

Una vez examinados someramente los problemas relacionados con la enseñanza tradicional, pensamos que los profesores y los programas de lengua española deben responder a los lineamientos educativos actuales que consideran al alumno en un contexto social cambiante y como un ser comunicativo.

En el presente capítulo realizaremos una revisión de las disciplinas que con estudios e investigaciones formaron las bases de lo que se denomina enfoque comunicativo, así como su relación con la lectura. El enfoque pretende que el alumno con ayuda de las habilidades comunicativas que posee (no con teorías y reglas gramaticales) perfeccione su competencia comunicativa. Se intenta darle al alumno herramientas necesarias, formarlo para enfrentarlo al mundo que lo rodea, y no sólo informarlo.

Por varios años (siglo XIX) el estudio mecanicista de la lengua conocido como la gramática tradicional recibe varias críticas por sus planteamientos teóricos y por la confusión existente entre prescripción y descripción, quizá principalmente por analizar sólo la lengua escrita y hacer a un lado la lengua oral.

Las clases de español eran normativas, las ideas como "el buen uso" y el "único uso" se encontraban en la escritura y de esta manera: "La clase de

gramática quedaba divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua”<sup>16</sup>.

Al comienzo del siglo XX nace la lingüística estructural que intenta esclarecer los problemas y contradicciones utilizadas por neogramáticos, comparativistas y por la gramática tradicional. Las escuelas de Praga, Copenhague y la norteamericana realizaron estudios de morfología, fonología, sintaxis y algunos de carácter semántico. El estructuralismo organizó el estudio del lenguaje y creó las bases para trabajos posteriores; sin embargo al introducirse en las aulas (1970) no fue posible que los alumnos se apropiaran de su lengua puesto que la enseñanza con base estructuralista consiste en que el estudiante analice la estructura de su lengua a un nivel oracional, ello no le permite al alumno desarrollar sus habilidades lingüísticas ni mucho menos comunicativas.

Cabe considerar que “el estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio[...] en las clases de lengua también se ha descuidado el uso”<sup>17</sup>.

A mitad del siglo XX, la corriente generativista estudia la adquisición del lenguaje, el conjunto de reglas que tiene, produce y comprende el hablante/oyente ideal, la forma en que el individuo crea lengua. Con ello se abre una ventana a la enseñanza de las lenguas, pues el generativismo permite un acercamiento interno y serio al lenguaje, considera las variaciones de la

---

<sup>16</sup> Lomas, Carlos y Osoro, Andrés *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, 1993, pág. 22

<sup>17</sup> *Ibidem*. pág. 25

lengua; sin embargo, no toma en cuenta el uso lingüístico como parte importante de su estudio.

Diversas disciplinas se han relacionado con el lenguaje gracias a los postulados innovadores de los generativistas, la biología, la neurología, la didáctica, la psicología, etc. han contribuido al conocimiento del lenguaje humano. Varias disciplinas ven al lenguaje como la forma más inmediata que tienen los humanos para relacionarse, y no como entidad abstracta.

La psicolingüística estudia la forma en que los individuos hacen suyo el lenguaje y lo amplían; basándose en la teoría de Chomsky, se manejan conceptos semánticos, estructurales y pragmáticos de la lengua con la intención de explicar la competencia comunicativa, la lengua infantil y su desarrollo.

La sociolingüística trata de estudiar el lenguaje utilizado en una comunidad social. Plantea que el lenguaje se ubica en situaciones sociales y de acuerdo a ello, el uso del código lingüístico se determina. La antropología por su parte estudia la unión entre lengua, cultura y comunidad, relaciona al lenguaje con la estructura social y cultural de los pueblos.

La psicología social analiza la función comunicativa, el carácter social del lenguaje y la forma (reglas) en que los individuos llevan a cabo el comportamiento verbal, tomando en cuenta el contexto social donde se ubican las personas. La pragmática también ve la lengua en un marco de producción, trabaja con los conocimientos intercambiados entre los hablantes durante el

acto de comunicación, entendiendo éste como un proceso mutuo de interpretación de intenciones.

En el siglo de la comunicación a gran escala no podía faltar una ciencia que nos ayudara a entenderla, de tal suerte que la semiótica trata de explicar la manera en que se crean y se reciben los discursos de diferentes medios comunicativos, destacando los lenguajes iconoverbales utilizados por las industrias de comunicación de masas:

“La mirada semiológica de autores como Barthes (1957 y 1965) o Eco (1965) sobre los fenómenos de cultura de masas (Eco escribirá jugosas páginas sobre la televisión, el cómic o la publicidad, mientras Barthes hará lo propio con la moda, la fotografía o el sistema de objetos) abre el camino a una perspectiva de análisis que trasciende metodologías de origen lingüístico obsesionadas por el puro inventario de recursos formales y atiende al estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación y el análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas.”<sup>18</sup>

Debido a que los medios de comunicación (televisión primordialmente) utilizan mensajes bien estructurados y con ello se logra el convencimiento de los destinatarios, la semiótica resulta una disciplina indispensable en el estudio del lenguaje. Con este breve panorama de las disciplinas que contribuyen al estudio de la lengua, podemos ver a ésta no como algo aislado, sino dentro de un contexto humano y social, así la lingüística aplicada constituye

“... un puente, un filtro, un enlace, entre disciplinas teóricas y actualmente prácticas (enseñanza de lenguas por ejemplo). La lingüística aplicada es el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua y constituye la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Ibidem. pág.50

<sup>19</sup> Maqueo, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, 1984 pág.36

El enfoque comunicativo y funcional utiliza las aportaciones de las diversas disciplinas al estudio del lenguaje para crear sus propuestas. La comunicación no existe sin un lenguaje y éste no existe sin el acto comunicativo. La comunicación se considera como “la transmisión de una información desde una fuente a un destinatario”<sup>20</sup>, la información es eficaz cuando el emisor y el receptor comparten señales adoptadas socialmente y tratan de codificar y decodificar la información.

Así, en el acto comunicativo hay transmisión de mensajes por medio de un código (sistema de señales socialmente aceptadas), donde el codificador (emisor) y el decodificador (receptor) tienen el mismo código, comparten un contexto y se efectúa la comunicación con ayuda de un canal. Tatiana Slama Cazacu (1973) propone un esquema para el acto comunicativo



De manera más específica, un receptor al tratar de emitir un mensaje debe dar cuenta de la forma en que lo construye, para ello tiene dos posibilidades de referirse a los objetos: utilizar un código analógico (posición del cuerpo, gesto, inflexiones de voz, etc) y un código numérico que consiste en el uso de la palabra. “El hombre debe combinar esos dos lenguajes en la

<sup>20</sup> Ricci Bitti, Pío y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, 1983 pág.75

fase de codificación (y obviamente también de descodificación) y debe traducir constantemente del uno al otro... ”<sup>21</sup>

La descodificación de un mensaje (oral, escrito o no verbal) implica una selección, organización e interpretación del receptor para reconstruir la información dada. El canal de comunicación es el medio físico que ayuda a transmitir el mensaje. Como se mencionó, un acto comunicativo ocurre en una situación, en un contexto global que se integra por varios contextos: el contexto lingüístico constituido por fonemas, palabras, oraciones; el contexto explícito formado por un elemento verbal y otro extralingüístico (gestos, mímica, etc.), el implícito, lo conocido por el receptor del emisor (la situación y el momento en que se encuentran los hablantes). Sin duda el contexto influye sobre el acto de comunicación:

- a) Contribuye a elegir las palabras, señala cómo debe entenderlas el interlocutor.
- b) Auxilia en la distinción del sentido, de una variedad de opciones se extrae el que ayude a expresar lo que queremos.
- c) Completa el sentido de la palabra al ubicarla en un marco específico.
- d) Permite la creación de significados en una situación específica.
- e) Puede transformar un significado.
- f) Puede dirigir la palabra hacia un mensaje erróneo.

Considerando los elementos que integran la comunicación, el enfoque comunicativo reconoce la importancia de la conversación porque:

“Desde las situaciones más informales entre iguales, hasta las situaciones más jerarquizadas y ritualizadas, desde la conversación espontánea hasta un juicio, por ejemplo, podemos observar que el intercambio verbal desempeña un papel de crucial importancia en casi todas las interacciones que permiten que exista la sociedad.”<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Ibidem . pág.29.

<sup>22</sup> Tusón, Amparo “Aportaciones de la sociología a la enseñanza de la lengua” en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, 1993, pág.60

Los elementos que integran la conversación no son únicamente explícitos o lingüísticos, hay otros componentes transmitidos gracias al contexto y a los elementos no verbales conocidos por cualquier hablante. Para conocerlos y para entender el enfoque comunicativo funcional retomaremos la noción chomskiana de competencia lingüística de donde derivó la idea de competencia comunicativa.

De acuerdo con Chomsky, los seres humanos cuentan con una predisposición innata para adquirir el lenguaje. El individuo dispone de un sistema de reglas para producir sonidos y significados, que le permiten producir y comprender una gran cantidad de enunciados. Es decir, la competencia lingüística es un sistema de reglas que une representaciones fonético-acústicas con la comprensión semántica de los enunciados. Está integrada por:

- a) Competencia fonológica (reconocimiento y reproducción de sonidos).
- b) Competencia léxica (conocimiento que posee el hablante sobre el significado de las palabras).
- c) Competencia sintáctica (noción del conjunto de reglas para combinar palabras y crear enunciados).

Chomsky distingue mecanismos sintácticos como reglas de escritura que ayudan a explicar la existencia de frases ambiguas, las reglas están divididas en reglas creadoras de estructura profunda y reglas de transformación, es decir, el enunciado se constituye de una estructura profunda y una estructura superficial. Con ello su modelo

“... representa la competencia lingüística como un sistema de reglas de generación y de interpretación que le permiten al hablante emparejar

una serie infinita de sonidos (representaciones fonéticas de frases) con una serie infinita de significados (sus representaciones semánticas).”<sup>23</sup>

Sin embargo, el hablante conforme se va desarrollando en la sociedad descubre ciertos criterios de comportamiento y del habla. Estudios posteriores de la etnografía (Gumperz y Hymes) introducen el concepto de competencia comunicativa donde se incluye no sólo la habilidad gramatical y lingüística, sino, también las “habilidades” sociales que intervienen en la comunicación. Esto es “la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.”<sup>24</sup> Esta facultad se adquiere conforme se desenvuelve el individuo dentro de su grupo social.

Además de la competencia comunicativa existe:

- a) Competencia paralingüística: Modulación de una parte del significante (énfasis, pronunciación, etc.).
- b) Competencia proxémica: Variar las posiciones y distancias interpersonales como tocarse o no, etc.
- c) Competencia Kinésica: Poder realizar la comunicación con gestos.
- d) Competencia ejecutiva: Usar el acto lingüístico y no lingüístico para comunicarse.
- e) Competencia sociocultural: Reconocer situaciones y relaciones sociales según el rol del individuo.
- f) Competencia pragmática: Utilizar signos lingüísticos y no lingüísticos según las situaciones e intenciones.
- g) Otras competencias.

(cf. Ricci, págs:22 y 23)

Lo anterior nos permite decir que la competencia lingüística, es un elemento de la competencia comunicativa la cual se crea en una estructura social; así pues la comunicación se da conforme a una serie de reglas lingüísticas y sociales que ayudan al intercambio de ideas y sentimientos.

---

<sup>23</sup> Ricci Bitti y Zani Bruna, Op. cit. pág. 109

<sup>24</sup> Lomas, Carlo, y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa ...* Op. cit. pág. 39

Una vez revisados los elementos que forman parte de la comunicación y de reconocer que el individuo requiere de habilidades para poder relacionarse, resulta pertinente modificar los objetivos de la enseñanza del español sobre todo a nivel secundaria que es cuando los individuos empiezan a madurar.

Es necesario formar alumnos con la capacidad de analizar, entender, construir y producir discursos y textos conforme a las diversas situaciones en que se encuentre. Una didáctica de la lengua que permita:

“...el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y de diversos grados de planificación y formalización de esos usos concretos.”<sup>25</sup>

Una persona con tal capacidad puede seleccionar la información y las conductas que le proporciona el actual mundo tecnológico.

En años anteriores los alumnos estaban obligados a memorizar reglas y conceptos que no entendían, sólo para aprobar la materia de español. Con las aportaciones de otras disciplinas a la lingüística, con las condiciones sociales actuales, con el bajo rendimiento escolar generalizado:

“...se constata que los ejercicios de léxico descontextualizados no han servido para ampliar su vocabulario, que la insistencia en el análisis de las estructuras sintácticas no han evitado malos usos de preposiciones, pérdidas de referentes en la sustitución pronominal, y que las redacciones aisladas o las esporádicas exposiciones orales, desvinculadas temática y metodológicamente de sus necesidades de comunicación no han enseñado a hablar y a escribir mejor a los alumnos de secundaria.”<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Ibidem. pág.24

<sup>26</sup> Abascal, Dolores: “La lengua oral en la enseñanza secundaria”, en: *El enfoque ...Op. cit.* pág.162

De tal suerte que los interesados en la didáctica de la lengua (Lomas, Osoro y Tusón, entre otros) buscaron un nuevo enfoque de educación consolidado en el enfoque comunicativo-funcional (usado primeramente en la enseñanza de lenguas extranjeras) que aplicado en la enseñanza media, procura que el alumno:

“consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.”<sup>27</sup>

Con este nuevo enfoque de enseñanza el alumno es el actor principal, ahora él tendrá la oportunidad de expresarse y de aportar sus ideas para el desarrollo de la clase, así el profesor ya no es un informante y se configura como coordinador, un guía capaz de propiciar y favorecer la participación libre y sin inhibiciones de los alumnos, para que el estudiante ponga en juego sus habilidades comunicativas.

Cabe señalar que llevar a la práctica este nuevo planteamiento educativo no es fácil porque, por un lado:

“ el papel del profesorado sigue siendo como en otras épocas, el de quien aplica de modo mecánico o realiza matizaciones o pequeñas adaptaciones en propuestas didácticas que han sido elaboradas por otros, al menos en los aspectos fundamentales.”<sup>28</sup>

Por otro lado, el profesor se encuentra con alumnos de bajo nivel educativo en secundaria, alumnos incapaces de expresar sus pensamientos y sentimientos, puesto que no saben leer ni escribir ideas, además están

---

<sup>27</sup> SEP. *Libro para el maestro de Español*, México, 1994, pág.10

<sup>28</sup> *Ibidem*. pág.67

acostumbrados a ser pasivos, a no involucrarse en el proceso de aprendizaje y por supuesto invalidados para manifestar su opinión.

El enfoque comunicativo-funcional ofrece una dinámica donde se espera la ayuda y colaboración de todos, sugiere diálogos o comentarios e impresiones motivadores del debate, así como el acercamiento entre maestro y alumno y la interacción entre los estudiantes.

El impacto de los medios de comunicación (sobre todo de la televisión) en la sociedad, no puede ser ignorado por la escuela. La propuesta del enfoque comunicativo de integrar en la enseñanza de la lengua las estrategias comunicativas de los medios de comunicación, hace que uno de los distractores del aprendizaje sirva para hacer al estudiante un ser crítico y comunicativo.

“Desde el aula y desde edades tempranas la escuela debe incorporar a sus programaciones didácticas actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los teleniños y los depredadores audiovisuales que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en el efecto de la realidad que crean –por su carácter analógico y por la intención de quien los enuncia– los textos iconográficos de la comunicación de masas.”<sup>29</sup>

Análisis de programación y de noticieros, encuestas sobre los programas de mayor auditorio, reflexión sobre elementos lingüísticos y no lingüísticos, observación de los géneros narrativos que se presentan por algunas de las estrategias que se proponen con el fin de lograr que el alumno adquiriera una postura crítica frente a los mensajes elaborados por la publicidad.

“Formar ciudadanos capaces de profundizar en los usos democráticos exige que éstos desarrollen la capacidad de “leer” críticamente los

---

<sup>29</sup> Ibidem. pág.236

mensajes que les envía “la ventana abierta al mundo”, y superen ese estado de postración hipnótica al que les reduce la potencia del medio.<sup>30</sup>

Podemos asegurar que el enfoque comunicativo es una alternativa de educación acorde con los procesos sociales actuales surgidos desde hace cincuenta años. Los planteamientos del enfoque comunicativo y sus resultados nos sugieren que los alumnos conseguirán ampliar al máximo su competencia comunicativa. Un elemento de gran relevancia para la competencia comunicativa (que nos interesa en particular) es la lectura.

La lectura es un hábito y un entrenamiento que se va adquiriendo poco a poco, como si al niño o al joven se le preparara para una carrera. Sin embargo, si leemos los diagnósticos sobre educación, podemos ver que los alumnos no saben leer, razón por la cual no acceden a la lectura de libros, sino de revistas con sus artistas favoritos. El no saber leer bien puede ser una de las razones del alto índice de deserción y reprobación en los diferentes niveles educativos.

El hecho de que el presente trabajo tome en cuenta a la lectura es porque ésta permite que los individuos desarrollen su capacidad crítica ante la información que reciben, que activen su capacidad de comprensión.

“Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones y a guiar su vida y su trabajo por lo que se les transmite directamente, la persona que lee abre su mundo...”<sup>31</sup>

Estamos seguros de que el profesor de secundaria tiene algunos alumnos lectores pero también de que la mayoría de ellos son incapaces de leer y comprender incluso las instrucciones para hacer un examen. Bajo la mirada

---

<sup>30</sup> *Ibidem.* pág.240

<sup>31</sup> Alliende, G. Felipe, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, 1993, pág.8

del enfoque comunicativo el profesor aprovechará las habilidades que adquieren sus alumnos por medio de las revistas, de las historietas, etc. para despertar en ellos al menos la idea de que la lectura es una actividad útil en su vida y que pueden realizarla. Se intenta lograr que el alumno desarrolle una habilidad que no posee, que nunca le dio la enseñanza programática. En el siguiente capítulo veremos con más detalle algunas cuestiones en torno a la lectura.

## IV. LA LECTURA

Hemos visto en los capítulos anteriores las deficiencias de la enseñanza del español a nivel medio básico. En el presente apartado hablaremos principalmente en qué consiste la lectura y de las características que la conforman.

La lectura es una actividad que se realiza a diario y al parecer con gran facilidad, en un diccionario común la palabra lectura está definida como: "Leer: conocer y saber juntar las letras. Decir en voz alta o pasar la vista por lo escrito o impreso."<sup>32</sup> La Real Academia Española define:

"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."<sup>33</sup>

Como tercera acepción: "entender o interpretar un texto de este o de otro modo". De hecho la idea de que la lectura consiste básicamente en la decodificación de letras constituyó la base de la enseñanza tradicional en materia de lectura, además se consideraba que el significado se obtiene del texto mismo y que la lectura está integrada por un grupo de habilidades jerarquizadas:

1. Reconocimiento de palabras.
2. Comprensión
3. Reacción y respuesta emocional
4. Asimilación y evaluación.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> García Pelayo, *Diccionario de la lengua española*, pág. 853

<sup>33</sup> RAE, *Diccionario de la Lengua española*, Madrid, pág. 876

<sup>34</sup> Garduño Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, 1990, pág. 11

Los alumnos leían primordialmente textos literarios representativos de alguna época literaria. Es decir la enseñanza de la lectura se basaba en la idea de “aprender a leer”, ahora es necesario “leer para aprender”.

En los años sesenta la idea se reforzó, algunos teóricos como Fries (1962) postularon que la comprensión de la lectura consistía en nombrar y distinguir las palabras. Surgieron modelos para la enseñanza de la comprensión de la lectura, uno de los más conocidos es la taxonomía de Barret que consiste en la elaboración de preguntas a distintos niveles (comprensión, emocionales, de identificación) a los alumnos. Con todo:

“...no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.”<sup>35</sup>

A finales de los años sesenta investigadores como Anderson y Pearson, Smith, Spiro y otros, plantean un nuevo enfoque para la enseñanza y la comprensión de la lectura. Señalan que la lectura es un proceso complejo, en el cual intervienen distintos factores. De hecho ahora entendemos la lectura, según la definición de Sonia Garguño, como:

“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 texto y las experiencias y los conocimientos del lector.”<sup>36</sup>

Frank Smith apunta una serie de ideas de gran importancia para entender a la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto.

---

<sup>35</sup> Cooper, David J., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, 1990, pág.17

<sup>36</sup> Garduño, Sonia, *La lectura y los adolescentes*, Op. cit. pág.9

Antes de dar una definición de **lectura**, Smith pretende esclarecer la naturaleza de la misma y todos los procesos que la conforman, desmitificar y distinguir lo que no es lectura, ello por supuesto, guarda una relación muy directa con la enseñanza:

“...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 como tal.”<sup>37</sup>

Existen varios tipos de lectura, lo que Smith llama “espectro de lectura”, de acuerdo con esto se puede leer “desde el recital de poesías [...] hasta el examen individual del listado de la compra y los horarios de autobuses”.<sup>38</sup> Sin embargo en el ambiente escolar predominan dos tipos de textos, los textos narrativos que cuentan una historia y son los del carácter literario y los textos expositivos que brindan información, refieren hechos y son los materiales de tipo científico y de estudios relacionados con las ciencias sociales (cf. Cooper, pág.21). Como se ve nuestra vida se encuentra estrechamente ligada a la lectura; en general leer consiste en “extraer información de un texto”<sup>39</sup> de cualquier tipo.

Dos elementos intervienen en la lectura, el lector y el texto, y depende de lo que busque uno (lector) y de las características del otro (texto) para saber en qué forma se realizará la lectura; es decir, podemos leer para saber si

---

<sup>37</sup> Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, 1990, pág.15

<sup>38</sup> *Ibidem.* pág.129

<sup>39</sup> *Ibidem.* pág.131

el material nos sirve, “echar una ojeada” a lo impreso, o bien una lectura en donde pueda localizarse un sentido y detalles específicos.

La idea de que el lector pasa gradualmente por las etapas de la lectura no es del todo cierta, concretar una etapa no lleva al lector a la siguiente; es tan ambiguo el asunto de la lectura que incluso como señala Smith, no se ha podido delimitar que área del cerebro la realiza.

En la lectura intervienen nuestros ojos y el cerebro, las letras, lo impreso es lo que captan nuestros ojos, es la información visual (Smith); nuestro cerebro se ocupa de procesar la información, además en él se incluye una serie de experiencias y saberes no relacionados con el ambiente escolar sino con el mundo, Smith llama a este conocimiento información no visual. La interacción ojos-cerebro no ocurre directamente, la “limitación (de la visualización) surge no de la velocidad a la que los ojos recogen la información sino a la rapidez con que el cerebro puede “procesar” o darle sentido a la información”<sup>40</sup>. Es por ello que la lectura depende más de la información no visual, y de nuestro conocimiento del mundo y no de la información impresa, visual.

El ser humano aprende a base de la experiencia, capta lo más indispensable, lo que tiene sentido para él y se va creando un modelo del mundo, toda la experiencia que tenga se incorporará a su conocimiento. Este saber se guarda en la memoria a largo plazo; pero también tenemos una memoria a corto plazo: “es nuestra memoria operativa, en la cual se almacena

---

<sup>40</sup> Ibidem, pág.37

aquello a lo que estamos atendiendo”<sup>41</sup>. La memoria a corto plazo otorga sentido a lo que realizamos en el momento, en tanto la memoria a largo plazo guarda nuestra información no visual, interviene cuando aprendemos algo significativo. Cuando en la lectura existe la preocupación por definir cada palabra, utilizamos la memoria de corto plazo; esta memoria se va saturando y el significado se va perdiendo.

Obtenemos más beneficios de la lectura si dependemos menos de la información visual y le otorgamos mayor peso al sentido de lo escrito, a la información no visual, de tal suerte que:

“Los lectores han de aportar el significado –la estructura profunda– a lo que leen, recurriendo a su conocimiento previo del tema y del lenguaje empleado en el texto”<sup>42</sup>.

Cuando el alumno se basa sólo en la información visual, en la decodificación de las letras y sonidos (enseñanza tradicional) no puede otorgarle un sentido al texto, no puede aplicar su información no visual y tampoco puede ser un lector eficiente.

Además de Smith, Anderson y Pearson (1984) consideran que “...la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”<sup>43</sup>. Felipe Alliende y Mabel Condemarín opinan en torno a la lectura que:

---

<sup>41</sup> Ibidem, pág. 131

<sup>42</sup> Ibidem, pág. 100

<sup>43</sup> Citado por Cooper David, Op. cit. pág. 255

“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, éste será comprensible para algunos e incomprensible para otros.”<sup>44</sup>

Como puede verse el éxito de la lectura consiste en la comprensión del texto, que se logrará de acuerdo con las características particulares del lector; es decir que la comprensión o incomprensión de un texto depende del contexto individual, de la información no visual poseída por cada lector en el acto de la decodificación.

Los individuos aprenden o llegan a la comprensión con ayuda de la predicción, que se relaciona con la organización del mundo de cada individuo y con la experiencia personal de cada uno. En nuestra vida cotidiana hacemos interpretaciones y nos preocupamos por situaciones futuras, nos preguntamos ¿qué pasará?, y casi siempre nos encontramos frente a diversas alternativas u opciones que, de acuerdo con nuestra visualización y con nuestras predicciones, vamos desechando en el caso de considerar que pueden no ser correctas. En la lectura la formulación de predicciones y de preguntas nos va guiando por el camino de la comprensión, por eso:

“...no comprendemos un libro o un artículo del periódico si no llegamos a determinar las respuestas a nuestras propias interrogantes acerca de la información que suponemos contenida en la página impresa.”<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Alliende, G. Felipe y Mabel Condemarin, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, 1994, pág.183.  
<sup>45</sup> Smith, Frank, Op. cit. pág.109

Así, la lectura consiste en formular preguntas al texto que serán contestadas conforme se obtenga la información o no; las preguntas dependerán siempre del contexto particular de cada lector, de tal suerte que “el leer directamente en busca del significado se convierte así, en la mejor estrategia de lectura”.<sup>46</sup>

Como hemos visto, en la lectura hay factores que implican al lector y otros al texto. El lector va interactuando con el texto, va dándole sentido a partir de la información que posee. Por otro lado, el texto debe cubrir determinadas condiciones:

“En líneas generales se puede decir que la comprensión se facilita cuando los temas son interesantes para el lector [...], se vincula con su patrimonio de conocimientos (no hay vacíos entre el tema del texto y los conocimientos del lector), cumplen con alguna acción de provecho para el lector (instrumental, informativa, recreativa, interaccional, heurística, personal).”<sup>47</sup>

Entonces, conforme a los planteamientos de varios estudiosos, si deseamos introducir a los alumnos a la lectura, el material deberá seleccionarse de acuerdo a la posible información no visual de los estudiantes.

Podemos decir que la lectura comienza al poner la mirada en el texto, pero no basta con la decodificación de sonidos ni de palabras, sino en la búsqueda del significado; teóricos como Cooper y Smith señalan que la única forma de favorecer el aprendizaje de la lectura es propiciar la situación adecuada y aprovechar la experiencia del lector para que éste formule sus

---

<sup>46</sup> Ibidem, pág. 148

<sup>47</sup> Allende Felipe, Op.cit. pág. 117

preguntas y, de esa manera, extraiga la información del texto que le permita acceder a su comprensión.

No hay que perder de vista que la lectura es un proceso individual que implica una selección de textos, una preparación del lector, una metodología que involucre la participación de las autoridades educativas, creadoras de los programas y de los contenidos educativos, junto con investigadores educativos, lingüistas aplicados y profesores.

Una de las cuestiones que preocupa al sistema educativo es la evaluación de lo aprendido. En materia de lectura la cuestión se vuelve difícil puesto que, como hemos visto, se refiere a un proceso individual.

Si el lector le encuentra sentido a la lectura, se dará el aprendizaje, pero es un logro individual, sólo el lector puede medir su capacidad lectora; entonces, plantear una medición por objetivos (que es lo que se pretende al final de los cursos) parece una tarea difícil. Lo más adecuado es ver los factores que intervienen en la lectura, conocer su naturaleza “para planear con bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla”<sup>48</sup>, permitiendo un avance real –no presionado– de las habilidades de los alumnos.

Una vez que el alumno ha aprendido a decodificar, domina la parte “mecánica” de la lectura. Lo que sigue es el desarrollo de la habilidad recién adquirida: darle un significado y una motivación, un sentido a la actividad lectora. Sin embargo ésta es la etapa que suele desilucionar a los estudiantes porque el material que se les presenta es complejo o bien muy fácil y además

---

<sup>48</sup> Ibidem. pág. 184

no les interesa. En esta etapa es muy importante presentarle al alumno el material adecuado.

“El sentido común apunta hacia una partida con textos: breves, concretos, incomplejos, de contenidos familiares, con apoyo, facilidades gráficas, de mínima anaforización, claros, fácilmente comprensibles.”<sup>49</sup>

Tomando en cuenta lo dicho hasta ahora (por una parte, que la comprensión de la lectura se logra cuando el alumno puede relacionar el texto con su información previa, y de esa manera otorgarle un sentido; por otra, que el material, cubra determinadas características: extensión y contenidos) se podría evaluar a los alumnos con “diversos procedimientos informales y medidas con referencias a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados.”<sup>50</sup> Estos son los factores que consideramos más importantes de la lectura, los que debe conocer el profesor de enseñanza media. En el siguiente capítulo hablaremos de nuestro estudio de campo.

---

<sup>49</sup> Ibidem, pág.224

<sup>50</sup> c.f. Allende y Condemarin, pág.49-69.

#### IV. PRUEBA I

Una vez revisadas algunas cuestiones generales en torno a la lectura, realizamos un estudio de campo. En este apartado mostramos lo que hemos denominado Prueba I, en el siguiente capítulo presentaremos la Prueba II. Ambas pruebas tiene elementos a fines que se explicarán a continuación, pero las pruebas no son iguales, sus diferencias se señalarán más adelante.

La Prueba I se llevó a cabo con el fin de verificar, con datos propios, la situación de los lectores del nivel medio básico.

##### CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS.

A continuación presentamos los pasos seguidos para la selección del texto y la aplicación de las pruebas:

- 1°. Elegir el texto de acuerdo con ciertos lineamientos.
- 2°. Definir el número y las características de los alumnos a quienes se les va a aplicar la prueba.
- 3°. Elaborar las pruebas.
- 4°. Aplicar las pruebas.
- 5°. Analizar las pruebas.
- 6°. Vaciar los resultados.

De acuerdo con las características del texto que señala Alliende se eligió el texto "Nada que hacer" de Elena Poniatowska, de la obra *Lilus Kikus*.

Se prefirió un texto literario porque existe una mayor capacidad lectora, ya que además de dar una información, transmite sensaciones y emociones, de tal modo que el lector se involucra más con lo leído.

En los adolescentes la parte emotiva es de gran relevancia y el texto literario se dirige al sentir del lector. Por otra parte, el trabajo intelectual en la lectura de un texto literario tiene un nivel mayor de dificultad, debido a que, además de las ideas, el lector debe interpretar el sentido de lo escrito.

#### CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ELEGIDO.

##### TEMÁTICA

- \*Cercano a la edad y a los intereses del lector. Si bien no hay una edad específica de la protagonista del relato, los alumnos pueden sentir afinidad con su problemática, debido a las circunstancias planteadas por el texto (tendencia a la soledad en la adolescencia).
- \*Relacionado con su visión del mundo. En el texto se aprecia un ambiente social y familiar conocido para el joven lector: la presencia de un padre autoritario, personas que trabajan y ratos de ocio.
- \*Significativo para el adolescente. Relacionado con los cambios de conducta propios de la edad.

##### EXTENSIÓN DEL TEXTO.

- \*Brevedad. La extensión del texto debe ser de 1 a 2 cuartillas, nuestro texto tiene solo una y en este sentido se consideró adecuado.
- \*Completo. "Nada que hacer" pertenece a una obra más amplia, *Lilus Kikus*, sin embargo el texto tiene suficiente unidad para los propósitos de la prueba.

##### CALIDAD

- \*Concisión. Es un texto sencillo, y que en forma poética y con metáforas sencillas, ilustra la soledad de una niña o de una adolescente.
- \*Bien escrito. La redacción no presenta complicaciones sintácticas ni estilísticas. Las oraciones tienen una construcción sencilla.
- \*Lenguaje. Utiliza la autora un léxico disponible para los adolescentes.

## ESTRUCTURA DEL TEXTO

El texto seleccionado es de tipo narrativo con una secuencia lineal sin gran complicación (se anexará en el apéndice, con las pruebas).

En la primera parte de "Nada que hacer" aparece el personaje central que es Lilus, su recámara es el escenario, el sol entra a través de la ventana porque no hay cortinas. La acción es el despertar de Lilus y la resolución es que Lilus usa su imaginación para jugar con el sol.

La segunda parte ocurre en los párrafos 2, 3, 4 y 5. Los personajes son Lilus y Aurelia (empleada doméstica). El escenario parece ser una habitación de la casa con escaleras. El problema es que Lilus no tiene nada que hacer. La acción consiste en que Lilus vuelve a usar su imaginación y al final Lilus platica con Aurelia.

La tercera parte se localiza en el párrafo 6, que es el final o desenlace. Los personajes son Lilus y su padre. El escenario puede ser el jardín de la casa. El problema es la discusión entre el padre y la hija. La acción es la imposición del padre para que Lilus haga "ejercicio", para que haga algo. La resolución es la angustia de Lilus ante la incomprensión del padre.

## DECISIONES EN TORNO A LOS ALUMNOS.

Decidimos aplicar cada prueba a 100 alumnos, 50% niños y 50% niñas. Esto es, se trabajó con un total de 200 alumnos.

La aplicación de la prueba se hizo a alumnos de tercer grado de educación media básica porque:

- \*es un grado terminal,
- \*el alumno posee mayor maduración lingüística y cognoscitiva,
- \*gran parte de los alumnos tendrán ese nivel como máximo grado de estudios, y
- \*es el campo de trabajo donde nos desempeñamos.

Con el objeto de cruzar información y observar si existen diferencias considerables en el dominio de la habilidad que estamos midiendo, esto es, la comprensión, acudimos a un mismo número de escuelas públicas y privadas. En mi caso particular visité escuelas privadas: Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo.

La mayoría de las escuelas visitadas fueron del turno matutino y las edades de los alumnos van de 14 a 16 años.

#### ELABORACIÓN DE PRUEBAS.

Una vez decidido el texto a emplear, diseñamos las pruebas. La Prueba I se hizo de acuerdo con los métodos vigentes de enseñanza, en la Prueba II se diseñó una actividad oral previa a la lectura, que se explicará posteriormente.

#### APLICACIÓN DE LA PRUEBA.

Con ayuda de un documento extendido por la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pedimos una entrevista con el director de las escuelas secundarias; de manera breve se le expusieron los motivos para solicitar su apoyo y así poder aplicar las pruebas. En general se mostraron accesibles.

#### ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS.

Los criterios para el análisis de las pruebas son:

- a) Lectura cuidadosa de las respuestas, es decir, tomando en cuenta todas las respuestas correspondientes a cada pregunta.
- b) Las siguientes respuestas se consideraron correctas:
  - \* Soledad
  - \* Incomunicación
  - \* Brecha generacional

c) Se asignó cierta puntuación a las respuestas anteriores, de acuerdo con la precisión de las mismas. Así, se asignaron 10 puntos para “soledad”, 5 puntos para “brecha generacional” e “incomunicación”. Si no aparecía ninguna de éstas respuestas la puntuación era cero.

d) Para la calificación final de las pruebas se sumó la puntuación total y con una regla de tres se consiguió el porcentaje de aciertos.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en tablas y gráficas circulares. Como se mencionó antes, la Prueba I consistió en dar a leer el texto a los alumnos, y a continuación pedirles que contestaran la guía propuesta para la comprensión del texto de la manera que se hace habitualmente en la escuela secundaria.

Para nuestra investigación las preguntas que se tomaron en cuenta fueron dos: primera, ¿Qué crees que nos quiere decir la autora? y segunda, ¿Cuál es el tema del texto?. Los datos se presentan a continuación:

PRUEBA I. PREGUNTA 1

SEXO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MUJERES	130	13%
HOMBRES	125	12.5%
TOTAL	255	25.5%

Tabla a

Como se puede apreciar sólo el 25.5% de los alumnos contestó la pregunta 1 en las tres formas posibles: “soledad”, “incomprensión” o “brecha generacional”; destacamos que no preguntamos por el tema del texto sino por lo que ellos piensan.

Respecto al tema, mostramos la siguiente tabla:

PRUEBA I. PREGUNTA 2

SEXO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MUJERES	115	11.5%
HOMBRES	120	12%
TOTAL	235	23.5%

**Tabla b**

En la pregunta dos, sólo el 23.5% contestó la pregunta de acuerdo a los tres temas posibles, el porcentaje disminuyó un poco, la diferencia aunque mínima podría ser mayor en una muestra más grande.

Veamos ahora cuál es la frecuencia con que aparecen los posibles temas del texto: “soledad”, “incomprensión” “brecha generacional”. Presentamos los datos de la pregunta ¿Qué crees que nos dice la autora? de la Prueba I.

PRUEBA I. PREGUNTA 1

TEMA	PORCENTAJE
Soledad	14%
Incomprensión	8%
Brecha generacional	3.5%

**Tabla a'**

A pesar de que el porcentaje es mínimo (14%) parece predominar el tema de la “soledad”, los otros dos temas juntos, “incomprensión”(8%) y “brecha generacional” (3.5%) llegan a sumar un 11.5%, porcentaje menor comparado con el tema de la soledad.

Veamos qué pasa con la pregunta: ¿Cuál es el asunto central del texto?.

PRUEBA I. PREGUNTA 2

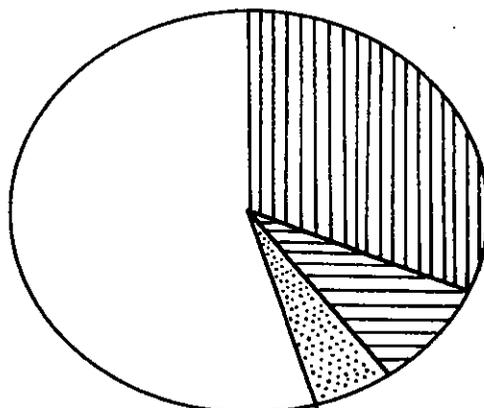
TEMA	PORCENTAJE
Soledad	15%
Incomprensión	4.5%
Brecha generacional	4%

Tabla b'

Es notoria la disminución del porcentaje en el tema de "incomprensión" (4.5%), "brecha generacional" aumenta un poco, en tanto el tema de "soledad" quedó estable, sólo aumentó 1%. De cualquier manera podemos afirmar que pocos alumnos comprendieron el texto, ya que sólo un 23.5% contestó las tres respuestas posibles

Al unir los porcentajes de las dos preguntas podemos ver la frecuencia global con que aparecen los temas en la Prueba I. La siguiente gráfica nos lo muestra:

PRUEBA I



GRÁFICA 1

Porcentaje global de los temas

	Soledad	29%
	Incomprensión	12.5%
	Brecha generacional	7.5%
	Otros temas	51%

El tema de la soledad supera a los otros temas con un rango de aproximadamente 10%. En la gráfica podemos ver que apenas el 50% de los alumnos comprendieron los posibles temas del texto, el resto relacionó el texto con temas como la imaginación, o las diversas formas de disfrutar la vida, o el tener que hacer algo. En el siguiente capítulo se presentarán los datos de la Prueba II, así como una pequeña propuesta de trabajo.

## V. PEQUEÑA PROPUESTA. PRUEBA II.

Nuestra pequeña investigación ha mostrado que un mínimo de alumnos tiene desarrollada la habilidad de comprender un texto, de acuerdo con la metodología que se emplea habitualmente. De alguna manera la anterior revisión sugiere un cambio en la práctica educativa.

Se puede apreciar que existe un desconocimiento en torno a la naturaleza de la lectura tanto de los elaboradores de programas como de los maestros. Los profesores se dan cuenta de que los alumnos no leen, les dejan tareas, investigaciones, lecturas...pero los estudiantes no hacen la tarea, no investigan, no leen. Sin embargo se sabe que las revistas como *Eres*, *Teleguía*, *T.V.* y *novelas*, etc. tienen gran demanda y los profesores "confiscan" revistas a sus alumnos en plena clase, ¿Por qué sucederá esto si lo que el maestro enseña les va a ser útil más adelante y lo que contienen esas revistas no?. Al respecto señala Smith:

"...es un fenómeno común el hecho de que las novelas populares y los artículos de los periódicos pueden leerse con facilidad. Son fáciles de leer debido a lo que ya conocemos, tenemos una necesidad menor de información visual".<sup>51</sup>

Los alumnos de secundaria, a pesar de todo, traen consigo una formación lectora, aquellos lectores que muestran deficiencias es porque "...leen como sin esperar que lo leído tenga algún sentido, como si formular correctamente cada palabra por separado fuera la clave del proceso".<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Smith, *Comprensión de la lectura*, México, pág.17

<sup>52</sup> Smith, *Para darle sentido a la lectura*, Op. cit. pág.52

Si el profesor, no necesariamente de español, supiera un poco sobre la naturaleza de la lectura y el proceso de aprendizaje en general, podría entender por qué los alumnos no leen. Si conociera los factores que dificultan el proceso de la lectura, la ansiedad, la sobrecarga de la memoria a corto plazo, el enfrentamiento a un texto incompleto, etc. podría explicarse las actitudes negativas de los alumnos frente al texto y su escaso interés por esta actividad.

Saber que el proceso de la lectura consiste en la búsqueda del sentido, del significado aclara el problema de la no-lectura:

“La única forma de leer es al nivel del significado, y la única forma de aprender a leer es a ese mismo nivel. Por desgracia se suele exigir a los alumnos que lean materiales escasamente significativos para ellos (sin importar lo muy significativos que puedan ser para el profesor)”<sup>53</sup>

En el capítulo anterior mencionamos que la comprensión del texto es la base de la lectura y que se logra poniendo en juego el conocimiento interno del lector, su información previa, no visual; así mismo, nuestro conocimiento del mundo nos sirve para extraer información del texto, nos ayuda a predecir, a elaborar preguntas que se responden al leer.

Una condición importantísima para alcanzar ese objetivo es que el material, además de ser sencillo, claro, sin grandes complicaciones léxicas, sintácticas, etc. debe tener sentido para el alumno, si no lo tiene no es un material adecuado; el aprendizaje señala Smith consiste en el intento de conferirle sentido a algo. (cf. *Para darle sentido a la lectura* pág.15)

---

<sup>53</sup> Ibidem. pág.60

No todo consiste en darle al alumno el material de lectura adecuado para que él aporte el significado al texto o, dicho de otro modo, logre comprender el texto, es preciso también ayudar al estudiante en su tarea de comprensión, enseñarle a comprender, ello no implica que dependa del profesor sino más bien:

“...lograr que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas y a estructurar su propio pensamiento de modo que puedan llegar a ser independiente en el proceso de leer y aprender un texto”.<sup>54</sup>

Éste es el objetivo que pretende lograr todo profesor, ayudar al alumno a estructurar su pensamiento, alcanzar y desarrollar su competencia comunicativa. Vemos que hay una gran responsabilidad del profesor, que debe realizar un trabajo continuo para crear verdaderos lectores. Una de las formas en que esto se puede lograr es proporcionando al alumno, además de un material adecuado, una información previa, no visual, cada vez que el alumno realice la actividad lectora, “Saber lo que facilita la lectura es dar la información no visual por parte del maestro”.<sup>55</sup>

De acuerdo con Smith el maestro puede dar cierta información a sus alumnos para ayudarlos a darle un significado al texto escrito. Teóricos como Allende, Alvermann y Cooper han señalado que la información previa es un factor de gran importancia para integrar a los adolescentes en el ámbito de la lectura, y en general para desarrollar su competencia comunicativa. Cooper señala que:

---

<sup>54</sup> Allende G. Felipe, *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*, Op.cit. pág.200

<sup>55</sup> Smith, *Comprensión de la lectura*, Op. cit. pág.200

“Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa.”<sup>56</sup>

Proporcionar un marco de referencia a los alumnos es de gran importancia para integrarlos al ámbito de la lectura y en general para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Una de las maneras en que el profesor puede proporcionar la información previa es por medio de la discusión: crear en el aula, previa a la lectura, una discusión que introduzca al alumno en una atmósfera de información apropiada donde el alumno podrá activar su información previa y darle un sentido al texto escrito, puesto que: “La discusión es importante, es una destreza de comunicación y un medio para desarrollar niveles más altos de habilidades lectoras”.<sup>57</sup>

La discusión en el aula puede ser una actividad didáctica importante, no se trata de que los alumnos expongan un tema y traten de crear la discusión, es el profesor el encargado de realizar las preguntas guía para que los alumnos se involucren y expresen sus puntos de vista:

“...una estrategia importante para enseñar comprensión es hacer preguntas antes de leer. Las preguntas previas están dirigidas a estructurar el conocimiento previo y a estructurar el texto.”<sup>58</sup>

Las discusiones pueden ser diferentes según los objetivos de enseñanza. Si se pretende que el alumno conozca el tema, el profesor puede dar una

---

<sup>56</sup> Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Op. cit. pág.42

<sup>57</sup> Alvermann, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, 1990, pag.13

<sup>58</sup> Allende G. Felipe, *La lectura...*, Op. cit. pág.202

exposición, resaltar lo importante para que los alumnos identifiquen palabras e ideas para comentarlas posteriormente, en cambio, cuando se trata de una reflexión el planteamiento de la discusión se llevará a cabo de otra manera, básicamente con preguntas (cf. Alliende, *La lectura* pág.17).

Este recurso didáctico exige al profesor un trabajo previo, no consiste en llegar y plantear preguntas sobre un tema específico, mucho menos hacer que los estudiantes elaboren las preguntas. El profesor, ante todo, debe conocer previamente el material a trabajar; si bien, como se mencionó en el capítulo anterior, debe buscar material **con sentido**, que se relacione con el alumno, el profesor debe conocer también la información previa que necesita el alumno para comprender un texto. Como señala Cooper: "El desarrollo de la información previa ha de relacionarse con el tema específico y los conceptos del texto."<sup>59</sup>

Por eso es importante que el profesor conozca bien el material que proporcionará a sus alumnos. Esta actividad requiere que el profesor considere el texto, la capacidad de sus alumnos y de sí mismo, sin olvidar que lo básico de la discusión es la elaboración de las preguntas, ya que deben estar relacionadas con el tema de la lectura.

Las preguntas no deben ser tan sencillas como para que el alumno conteste con un sí o un no, tampoco deben ser dirigidas, esto es, que el estudiante sepa de antemano la respuesta, mucho menos referirse a datos específicos, no, más bien se requieren aquellas preguntas:

---

<sup>59</sup> Cooper David, *Cómo mejorar ...*, Op. cit. pág.110

“... que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo. Este tipo de preguntas exige que el lector relacione sus experiencias y su información previa ...”<sup>60</sup>

Una vez contemplada la elaboración de preguntas, se deben tomar en cuenta ciertos aspectos, como que el profesor:

- a) Sepa exactamente qué puntos aclarar al calor de la discusión. Ellos deberían relacionarse con el argumento o las ideas básicas del texto.
- b) Formule preguntas que obliguen a los alumnos a responder algo más que un sí o un no.
- c) Anime a sus alumnos a formular sus propias interrogantes sobre el tema o a formular preguntas a partir de las respuestas de sus compañeros. (cf. Cooper, pág. 115).

De esta manera es posible desarrollar en los alumnos tanto la expresión oral, como la actividad lectora, llevarlos a la reflexión, que aprendan a pensar sobre un asunto o sobre una materia, en general se les ayuda a incrementar su competencia comunicativa. A diferencia del método utilizado en los libros de texto, el uso de la discusión requiere un esfuerzo mayor por parte del profesor.

“... lo importante es que el maestro contribuya al desarrollo de unos conocimientos previos o impulse a su alumnos a evocar experiencias relacionadas con los conceptos esenciales de un capítulo o texto.”<sup>61</sup>

Si además se logra que los alumnos respondan y a la vez expongan sus dudas en relación con un tema, que platiquen entre ellos y conozcan otros

---

<sup>60</sup> Ibidem, pág. 120

<sup>61</sup> Ibidem, pág. 42

puntos de vista, previos a la lectura, se garantiza la comprensión de un texto y se activa su pensamiento:

“La discusión puede enriquecer la comprensión de los estudiantes porque les ayuda a considerar más en profundidad aquello que han aprendido a la luz de las interpretaciones que hacen otros acerca de estos mismos hechos.”<sup>62</sup>

Todo ello a condición de que el profesor escoja el material apto para el alumno, textos o actividades que puedan ser conocidos por los alumnos o aquello que se interesen por conocer y con eso se asegura un pequeño acercamiento a la lectura por parte del adolescente.

Para la Prueba II elaboramos una actividad oral previa a la lectura, con el objeto de situar al alumno en el tema, de intentar, a través de esa actividad, ampliar su visión en relación con la problemática que presenta el texto. Esta prueba de “ambientación” previa a la lectura cumple las funciones de discutir en voz alta un determinado asunto, los alumnos interactúan y reciben puntos de vista de sus compañeros, de esta manera incrementan su información no visual (cf. Frank Smith). La actividad contribuye a que el alumno saque lo que sabe sobre determinada cuestión (aunque ignore que lo sabe), dé sus puntos de vista, escuche los de los demás y amplíe su propio criterio. Sin embargo, en tanto que éramos un elemento extraño y ajeno a su cotidianidad, los muchachos se mostraron sorprendidos, pero al aclararles las características de la prueba (que no tenía nada que ver con su calificación) y para qué servirían los resultados, los alumnos se relajaron y el ambiente se tornó más agradable.

---

<sup>62</sup> Alvermann, *Discutir para comprender...*, Op. cit. pág.24

Para realizar la Prueba II llevamos a la práctica las sugerencias que acabamos de comentar en este capítulo. Es decir realizamos una actividad previa a la lectura, tratamos de llevar a cabo una discusión siguiendo las recomendaciones de los teóricos citados. Para la pregunta 1 ¿Qué crees que nos quiere decir la autora? tenemos los siguientes datos:

PRUEBA II. PREGUNTA 1.

SEXO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MUJERES	220	22%
HOMBRES	225	22.5%
TOTAL	445	44.5%

Tabla c

Si recordamos que en la Prueba I el porcentaje para esta pregunta fue de 25.5% observamos un aumento notable de su ocurrencia en la Prueba II, se incrementó casi al doble. Es decir que el 44.5% de los alumnos contestó dentro de los tres posibles temas: "soledad", "incomprensión", "brecha generacional".

En la pregunta ¿Cuál es el asunto central del texto?, se observa:

PRUEBA II. PREGUNTA 2.

SEXO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MUJERES	205	20.5%
HOMBRES	230	23%
TOTAL	430	43.5%

Tabla d

Comparado con el resultado de la Prueba 1 (23.5%) vemos también que la frecuencia aumentó casi al doble, por ello, podemos afirmar que los

alumnos comprendieron más el texto. Para asegurarlo veamos ahora el porcentaje de los temas “soledad”, “incomprensión” y “brecha generacional” para la pregunta 1.

#### PRUEBA II. PREGUNTA 1

TEMA	PORCENTAJE
Soledad	19%
Incomprensión	13%
Brecha generacional	12.5%

Tabla c'

El porcentaje para el tema “soledad” aumentó un poco comparado con la Prueba I (Prueba I, 14%), pero se observa un aumento considerable en los temas de “incomprensión” (13%) y “brecha generacional” (12.5%), que en la Prueba I sumando ambos temas tienen un porcentaje menor del 10%. Así es notorio el incremento de estos dos temas en la Prueba II.

Para la pregunta 2 considerando los temas vemos lo siguiente:

#### PRUEBA II. PREGUNTA 2.

TEMA	PORCENTAJE
Soledad	22%
Incomprensión	11.5%
Brecha generacional	10%

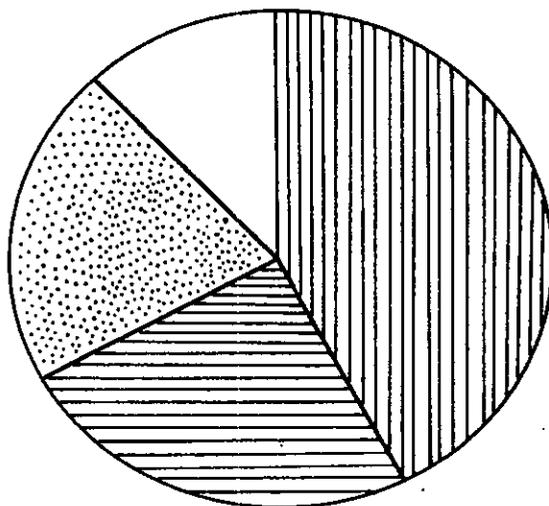
Tabla d'

En la pregunta 2 ¿Cuál es el asunto central del texto? se observa también el incremento del tema “soledad” ( Prueba I, 15%), y también de los temas “incomprensión” y “brecha generacional”, que en la Prueba I, sumados tienen un porcentaje de 8.5%, menor al 10%. De tal suerte que es notable la forma en que los alumnos encontraron estos temas en la lectura, ya que ambas

preguntas aumentaron su frecuencia. En los temas de “incomprensión” y “brecha generacional” la frecuencia aumentó un poco más que el doble, y para el tema “soledad” la frecuencia se incrementó al doble.

El porcentaje global , es decir la suma de las dos preguntas (Prueba II) de los temas considerados se presenta a continuación:

### PRUEBA II



Gráfica 2  
Porcentaje global de los temas

	Soledad	41%
	Incomprensión	24.5%
	Brecha generacional	22.5%
	Otros temas	12%

El incremento de la comprensión por parte de los alumnos es notorio, el tema de “soledad” cubre un 41% en tanto los otros dos temas, sumados lo superan con el 47%, lo que quiere decir que casi el 90% de los alumnos entendió el texto, comparado con el resultado de la Prueba I (48.5%) la gráfica 2 nos demuestra que la actividad previa sí ‘activó’ la información no

visual de los estudiantes, ya que les dio el ambiente necesario para que ellos mismos pudieran extraer el significado del texto.

Los demás temas en esta segunda prueba tuvieron que ver nuevamente con la “imaginación” y con el “disfrute” de la vida.

Seguramente con un *corpus* mayor la pequeña propuesta resultaría trascendental y cambiaría los métodos de enseñanza de la lectura. Algo que me parece importante es que al finalizar la prueba varios alumnos se acercaron para conversar acerca del texto, de lo que se desprende que hubo una motivación real para la lectura.

## CONCLUSIONES

De manera muy breve hemos mostrado una parte del panorama de la educación en México, tomando como punto importante a la lectura. En nuestro país la educación ha consistido fundamentalmente en una constante campaña de alfabetización y en el incremento de escuelas, profesores y alumnos. Es cierto que la población aumenta día con día pero también es cierto que falta apoyo económico y didáctico en otros aspectos educativos.

A pesar de que se han actualizado los programas y de que se imparten cursos a profesores, la educación sigue fallando y esto se aprecia en los índices de reprobación, pero todavía más en que los alumnos no saben escribir ni leer.

Las nuevas propuestas no han funcionado porque los profesores no están bien preparados; no reciben verdaderos cursos de actualización académica y pedagógica. Simplemente se les enfrenta a nuevos conocimientos, que él en las clases va improvisando. Por ello no se asimilan los nuevos métodos de enseñanza y las reformas se quedan en intentos. Es urgente crear verdaderos programas para maestros y alumnos con planteamientos didácticos reales y no sólo con acumulación de temas.

El enfoque comunicativo propone desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, hacerlo hábil en la expresión, en la escritura y en la lectura; sin embargo, en México no se ha logrado del todo. En relación con la lectura, se ha enfrentado el problema de la carencia de lectores con el

incremento de ediciones a bajo precio y con las promociones del libro, a pesar de todo los mexicanos no leemos libros, más bien leemos revistas como *TV y novelas*, *Teleguía*, *Eres*, etc. sin importar su costo. Una de las razones es, como señala Smith, porque el lector conoce mucho de los posibles temas a tratar, están en su entorno, no tiene que pensar mucho porque utiliza su información no visual con gran facilidad.

Al observar a los alumnos de tercer año de secundaria pudimos ver cómo las propuestas de Smith adquieren validez.

Smith propone que los humanos aprendemos aquello que experimentamos, aquello que es significativo y que incluimos en nuestra organización del mundo, en nuestro saber, que él llama información no visual.

En todo momento realizamos predicciones, es decir, anticipamos lo que puede ocurrir a partir de la información no visual que poseemos. A medida que estas predicciones se resuelven es como adquirimos nueva información y la integramos a nuestra memoria de largo plazo para extraerla cuando sea oportuno. En tanto que la memoria a corto plazo nos ayuda a fijar nuestra atención al actuar.

En la lectura usamos todos estos elementos, pero lo que nos ayuda a captar, a darle sentido a lo que leemos es la memoria a largo plazo: es la activación de la información no visual lo que nos permite comprender un texto o situación, hacerlo significativo.

Una vez que el individuo aprende a decodificar, el siguiente paso es incrementar esa habilidad, la etapa dura toda la educación primaria y la media básica, éste es el momento oportuno para propiciar la asimilación de conocimientos y para promover el gusto por la lectura. Por otra parte, todo esto se convierte en una actividad continua en toda la vida del estudiante. Por eso el material de lectura para alumnos de estas etapas debe seleccionarse conforme a ciertos requisitos: la brevedad, la claridad, la no complejidad, la relación con el alumno, que el texto sea cercano a su edad y a sus intereses, que esté completo, para que le parezca interesante y no le resulte difícil o tedioso acceder a él. En ocasiones, los programas parecen desconocer lo anterior, ya que proponen como material de lectura obras muy extensas o fragmentos de obras literarias ajenas al estudiante, y la lectura se convierte en algo arduo y tedioso.

Smith y otros teóricos como Alvermann, Cooper y Allende manejan como propuesta didáctica activar la información no visual del estudiante por medio de la discusión; hacer preguntas relacionadas con el texto, preguntas que hagan pensar al alumno en el problema central del texto y también en una posible interpretación, esto es, tratar de ambientar al estudiante para que extraiga él mismo el significado.

A pesar de que las circunstancias (trabajar con grupos ajenos) no fueron óptimas, en las pruebas aplicadas se refleja la importancia de la nueva actividad didáctica. En la Prueba I podemos distinguir un alto grado de

incomprensión, en tanto que en la Prueba II observamos el aumento de la comprensión. La diferencia entre la Prueba I y la Prueba II es que los porcentajes de la última doblan los de la Prueba I; si bien no se logró que captaran el tema central (soledad) con profundidad, sí se obtuvo que la gran mayoría de los alumnos accedieran a los demás temas posibles: "incomprensión" y "brecha generacional". En otras palabras, se logró que no se quedaran pasivos ante la lectura, ya que varios de ellos se acercaron al final para comentar acerca del texto.

Lo cierto es que esta nueva actividad didáctica constituye una gran posibilidad para la enseñanza, sirve para que se pierda el esquema del profesor autoritario frente al estudiante pasivo, demuestra que los métodos utilizados para la lectura no han sido los más viables y sobre todo es útil para que el alumno aprenda a leer, busque el significado en el texto y utilice su competencia comunicativa, objetivo principal del nuevo enfoque de enseñanza, el enfoque comunicativo.

Si analizamos lo que ha sucedido anteriormente con la lectura, y con la enseñanza en general, nos permitimos afirmar que el enfoque comunicativo parece ser la única vía disponible para integrar a un mayor número de mexicanos al mundo de los lectores competentes y, por qué no decirlo, de los seres pensantes.

## APÉNDICE

### **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 Aurelia 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 Aurelia 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 hoja 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 calentitos 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 descalza 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 I**

- ¿Quién es 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 tí, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_



## BIBLIOGRAFÍA

Alverman, E. Donna, Dillon, R. Deborah y O'Brien. G. David, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990, págs. 93.

Alliende G. Felipe y Mabel Condemarín G., *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*, 4ª. ed., Chile, Andrés Bello, 1993, págs. 313.

Barbosa Heldt, Antonio, *Cómo han aprendido a leer los mexicanos*, 4ªed. México, Pax, 1988, págs. 233.

Cooper, David, J. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor 1990, págs. 461.

Del Río, Eduardo (Rius), *El fracaso de la educación en México*, 3ª.ed., México, Posada, 1987, págs. 130.

-----, *Enciclopedia de México*, Director José Rogelio Alvarez, (edición especial), México SEP-CONAFE, 1987, Tomo IV, págs. 2413-2429.

Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*, 9ª ed. Barcelona, Lumen, 1988, págs. 181-191.

García Pelayo, *Diccionario de la lengua española*, pág. 330.

García Pelayo, Oliva y otros, *Español 3. Imagen de la lengua*, México, Prentice-Hall, 1995, págs. 156.

Garduño, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, (col. Monografías # 20) 1996, págs. 115.

Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1992, págs. 336.

Latapí Sarre, Pablo y otros, *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento. Parte II*, 2ª ed. México, Nueva Imagen, 1994, págs. 298.

----- *La educación en México. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980, págs. 93-149.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, págs. 275.

Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, págs. 108.

López Camacho, Raúl, *La irrazonable educación mexicana*, México, U.A.E.M., 1994, págs. 96.

Maqueo, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México Limusa, 1984, págs. 204.

Mcluhan, Marshall, *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Diana, 1975, págs. 25-59, 87-121, 377-439.

Mogollón González, Ma. De los Angeles, *Español. Tercer curso, 2ª. reimp.*, México, Santillana, 1993, págs. 153.

Poniatowska, Elena, *Lilus Kikus, 3ª. reimp.*, México, Era, 1991, págs. 62.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española, 21ªed.*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992, pág. 876.

Ricci Bitti, Pío E. y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, trad. De Manuel Arbolí, México, Grijalbo, 1983, págs. 265.

Sánchez Azuara, Gilberto, *Español. Texto y actividades. Tercer grado*, México, Trillas, 1994, págs. 160.

-----, SEP, *Libro para el maestro de Español, Educación Secundaria*, SEP, México, 1994, págs. 253.

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura, 5ª. reimp.*, México, Trillas, 1996, págs. 272.

-----, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1990, págs. 213.

## HEMEROGRAFIA

Charles, C. Mercedes, "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles Educativos*, no.36, mayo-junio, 1987, págs. 3-15.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

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

Guevara Niebla, Gilberto, "El malestar educativo", en *Nexos*, febrero de 1992, págs. 21-30.

-----, "La escuela primaria: El aula que quedó", en *Nexos*, febrero de 1992, págs. 31-36.

Latapí, Sarre Pablo, "Los equívocos de Televisa", en *Proceso*, no.1064, 23 de marzo, 1997, págs. 40-42.

-----, SEP, *Plan y programas de estudio*, 1993, Educación Básica, Secundaria, págs.160.