

30
2ej.

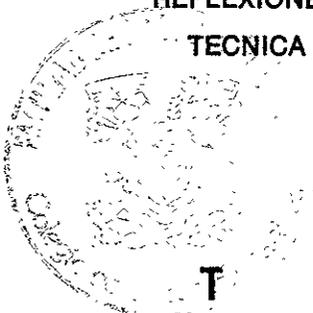


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS

COMPRESION DE LA LECTURA: ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES (EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA No. 20 PROFESORA PAULA NAVA NAVA)



T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS
P R E S E N T A
MARTHA JARAMILLO MEJIA

ASESORA: ANA MARIA MAQUEO URIARTE



MEXICO, D. F.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

266820



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.

En recuerdo a mis padres que, en la mayor parte de mis estudios, me ayudaron y me apoyaron con lo mucho que me pudieron regalar de su tiempo y su comprensión durante el tiempo que Dios les permitió vivir conmigo.

Gracias a la Maestra Maqueo por su gran ayuda para continuar hasta final de este escrito.

Y a todos los parientes que me conocen, amigos y a Jaime, mis agradecimientos por las porras que me impulsaron a terminar.

INDICE

1.- Introducción	1
2.- Contexto histórico	8
3.- El enfoque comunicativo de la lengua	38
4.- Las pruebas	46
5.- Conclusiones	68
6.- Nada qué hacer	70
7.- Cuestionarios de pruebas	71
8.- Bibliografía	73

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de la investigación de un grupo de alumnos que recibieron asesoría de la maestra Ana María Maqueo para realizar su tesina en el mes de febrero de 1997. La que yo elaboro se inició en el mes de abril de 1998 con el propósito de continuar con el mismo tema de investigación.

El tema principal a tratar es la lectura, pues consideramos que en nuestra época, y en nuestro país, es uno de los principales problemas educativos. Esta es una cuestión que afecta no sólo el ámbito escolar sino todo el entorno que nos rodea. Es de todos sabido que en México se lee muy poco y que hay un crecido número de analfabetas funcionales, que fueron a la escuela y no aprendieron a leer. Consideramos que esta problemática tiene que ver con aspectos didácticos más que con cuestiones sociales o económicas, dado que hay una gran cantidad de literatura en existencia, tanto barata como cara, la mayor parte de la población adquiere la más barata y de baja calidad. En los puestos de revistas se venden miles de ejemplares que no obstante su baja calidad, le gustan al público en general. Para su adquisición influye lo barato, pero también la forma en se presenta la información y el contenido. Las caricaturas, las fotografías, el color, el papel, los chistes, los comerciales, etc., son atractivos para el lector popular, niños y adultos. Ejemplos de algunas de estas revistas son : **T.V. Novelas, Tele guía, Eres, Vanidades, Muy interesante, Cosmopolitan, Tú, Cocina fácil y Nintendo;** Estas se reproducen de 100 ejemplares de la última a 500 de **T.V. Novelas** sin considerar otras como la **Novela semanal o Lágrimas y risas**, etc. Como podemos observar, aunque se dice mucho que los mexicanos no leemos o no sabemos leer, advertimos que sí leemos, pero lo más fácil.

"Hoy habitamos en un país en donde viven más de 100 millones de personas . Cada año se editan miles de títulos, pero tan sólo los leen unas cuantas personas"¹, menciona Monson refiriéndose a su país, España. En México también somos casi 100 millones de habitantes y sucede lo mismo; la mayoría, leen un tipo

1 Dianne L. Monson y Ann K. Day . *Crear lectores activos*. p.103.

de textos que no son exactamente libros, sino más bien breves investigaciones, reportajes, entrevistas, revistas sobre la familia, la televisión, los espectáculos, etc

“Existen apenas doscientos casas editoriales y un libro cuesta en promedio de uno a dos salarios mínimos o más, si hablamos de libros importados su precio gira alrededor de cuatro salarios mínimos.”²

Claro que lo que dice aquí Araceli Garduño es real en una sociedad en la que la mayoría de la población percibe salarios muy reducidos y no puede adquirir libros de calidad con tan pocos recursos. Sin embargo, nuestra capacidad económica si es suficiente para comprar lectura más barata. Una información obtenida de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM)³, refiriéndonos a las revistas mencionadas anteriormente, nos dice que se publican 1,789 revistas diferentes en México, el tiraje global equivale a más de veintidós millones de ejemplares mensuales (22 183 600). Considerando que cada revista vale en promedio \$11.50, se gastan aproximadamente \$255 111 400.00 mensuales sin tomar en cuenta lo que se gasta en las demás revistas que no se tomaron en este sondeo. Por otro lado, si preguntáramos por qué les gustan esos tipos de textos y no otros, las personas podrían contestar, como un alumno de secundaria, que es por los temas, ya que otros son aburridos para ellos, poco comprensibles, difíciles, muy largos y muy poco atractivos, o simplemente porque son más baratos.

“Son escasos los estudios que sobre la lectura se han realizado en nuestro país”⁴, nos dice Araceli Garduño; por ello, una investigación más es útil para comprobar el estado en que se encuentra la lectura en nuestro país, independientemente del gusto por determinados temas.

Para desarrollar la investigación recurrimos a algunos teóricos en el área

2. Sonia Araceli Garduño, *La lectura y los adolescentes*, p. 3.

3. CANIEM. Información reunida por el equipo de alumnos asesorados por la maestra Maqueo.

4. Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.* p. 4.

de la didáctica de la lengua y a dos pruebas aplicadas a muchachos de tercer grado de secundaria. La primera prueba la realizamos con el propósito de mostrar la situación en que se encuentra la enseñanza tradicional de la lengua, la que se ha manejado hasta nuestros días; en la segunda prueba una estrategia de acuerdo con el enfoque comunicativo, propuesto ya en los programas y en los planes de estudio de 1993. Este enfoque tiene sus antecedentes en la psicolingüística así como en las investigaciones hechas por la psicología cognoscitivista y la sociolingüística, entre otras, que la originaron y desarrollaron entre los que se encuentran principalmente Ausubel, Gumperz, Hymes y Frank Smith. Este último es un importante exponente de la lectura de comprensión y a él nos referimos para probar el procedimiento de comprensión de acuerdo con el enfoque comunicativo y su principal objetivo que es la competencia comunicativa .

El objetivo de la tesina, insistimos, es surtir una forma mejor de comprender un texto teniendo como base las pruebas realizadas y el marco teórico.

Consideramos que aprender a leer un texto y darle sentido, entender profundamente lo que se dice en él, depende de la enseñanza que se dé en la escuela. Los jóvenes no saben leer porque no entienden el significado o sentido de lo que leen, y por eso renuncian a intentar hacerlo en textos más complejos o poco comprensibles que les ayudarían a desarrollar una gran cantidad de conocimientos. Una de las causas de la poca lectura de libros parece estar relacionada en el enfoque de enseñanza que se emplea y, por lo tanto, es necesario modificarlo

Lo ideal de la situación mexicana es leer literatura adecuada, libros de los que se pueda aprender, además de toda la información de revistas y demás textos. Para ello se necesita que los jóvenes aprendan a leer, comprendiendo. Nos dice Allende que la comprensión es "todo lo que se refiera a la captación del contenido o sentido de los escritos".⁵ Y Lomas reitera la finalidad de la enseñanza de la lengua: "el de-

5. Felipe Allende G. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. p. 17.

sarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación".⁶ Smith llama a esos códigos no verbales "información no visual", visión del mundo, o estructura profunda del conocimiento.⁷ En la comprensión de un texto interviene más esta información no visual que el lector tiene que la información visual que el mismo texto le proporciona.

Lo importante de la lectura no es sólo entretenerse con ella; se debe aprender a pensar, a reflexionar sobre el mundo, o lo que ya se conoce; "leer para aprender" dice Allende,⁸ principalmente textos de estudio.

Una de las causas del fracaso educativo está en el no saber leer. "La gramática no revela el significado, éste debe preceder al análisis gramatical" ⁹ y lo que nosotros hemos hecho es manejar la sintaxis y la gramática como modelos para enseñar lengua. Por esa razón, muchos mexicanos no leen, no porque no les guste sino porque no les enseñaron a leer adecuadamente.

El cómo lograr que el mexicano lea es difícil si no se toma en consideración el concepto que se tiene de la lectura. De nada vale bajar los precios de los libros para que sean adquiridos, si la población no los va a comprar porque no los comprende, ni regalándolos o editando más ejemplares, ni haciendo campañas de promoción para la lectura. Si no hay interés y preparación para darle sentido no se lee.

Otra de las causas del fracaso educativo, según Guevara, se da por una mala organización y aplicación de los recursos económicos del gobierno a la educación, la centralización, el burocratismo y la débil base científica y tecnológica que se desarrolla sin integrarse a la producción, la transmisión y la aplicación de

6. Carlos Lomas. *Ciencias del lenguaje*. p. 60.

7. Frank Smith. *Comprensión de lectura*. p. 82.

8. Felipe Allende G. *Op. cit.* p. 235.

9. *Op. cit.* p. 88.

conocimientos.¹⁰ Desde estos puntos de vista, las causas son de carácter político. Los resultados de lo anterior son el deterioro educativo, la baja calidad, el bajo rendimiento académico, la ineficiencia escolar y social después de la etapa escolar y la disminución de la matrícula.

Pruebas de esto, según Guevara, son las calificaciones bajísimas con que ingresan los alumnos a niveles superiores. "En el decenio 75-86, los alumnos que ingresaron al nivel medio superior (UNAM), lo hicieron obteniendo calificaciones muy bajas (3.5 en una escala del uno al diez), más de 300 000 que no entraron obtuvieron calificaciones abajo de 3.5."¹¹ Estas cifras siguen existiendo en los noventas, pues, los alumnos que ingresan a preparatoria tienen que tener 30 aciertos de 100 en un examen para poder clasificarse entre los que pueden entrar. Como vemos, no hay un gran avance.

"El pueblo de México sigue viendo a la escuela como una esperanza de redención: en el juicio popular es una garantía de prosperidad individual y colectiva (...) para alcanzar la felicidad (...) el éxito (...) mejorar los ingresos."¹²

Para el mexicano lo importante no es aprender, más bien es estudiar en un colegio con el propósito de lograr un bienestar futuro. Sin embargo actualmente ya no se obtienen grandes beneficios estudiando niveles superiores y muchos alumnos renuncian a seguir adelante. "Si se considera los nueve años de la primaria y la secundaria como un solo ciclo, para 1980, según las estimaciones de COPLAMAR, la población de 18 años y más que no había terminado la secundaria se elevaba a 27 9 millones de personas, el 82% del total. Por el contrario, apenas el 17.5% había terminado los nueve grados cumplidos de primaria y secundaria."¹³

Predicciones estimadas por COPLAMAR indican que en el 98 habrá un rezago inicial de 32 840.33 personas y finalizará con 33 558.17 en 1999 en educación básica, secundaria y primaria.¹⁴

10. Gilberto Guevara Niebla, *La catástrofe silenciosa*. p. 22.

11. *Ídem*. p. 44.

12. *Ídem*. p. 23.

13. *Ídem*. p. 103.

14. *Ídem*. p. 138.

En un examen de diagnóstico hecho a los alumnos de primero, segundo y tercero en una secundaria técnica en 1997, se observaron calificaciones menores a 5 en todas las asignaturas en una escala del 1 al diez. Prácticamente los alumnos estaban reprobados, pero como mencionamos antes, los factores pueden ser muchos. Pensamos que no depende sólo de Español el que aprendan a leer y a expresarse, sino de todas sus materias

Existe un analfabetismo real, población que no tuvo ningún tipo de instrucción=8% de la población. Pero hay una gran cantidad de personas que ingresaron a la escuela y aprendieron a leer sin ejercer esta actividad diariamente, esto es lo que se llama analfabetismo funcional. Araceli Garduño también nos menciona la importancia que tiene la lectura dentro y fuera de la escuela y la intervención de la biblioteca en el desarrollo de la lectura. El interés que se le dé tiene que tener relación con la experiencia de cada alumno, sus vivencias y la posibilidad de que aprendan y se diviertan a través de ella. 15

La causa por la cual cada vez menos personas leen es porque la lectura está más enfocada hacia la utilidad que hacia la recreación, se lee para hacer la tarea o el trabajo, no para aprender.16

Se reitera que el aprender a leer no depende sólo de la materia de Español, debe manejarse una metodología que involucre a todas las materias que los alumnos reciben.

Se piensa que los medios de comunicación afectan también el rezago educativo. Ante la televisión la lectura queda relegada para darle mayor importancia a la imagen y al sonido, aunque la lectura, en comparación con estos medios tiene mayor interés, es libre, interesante, afectiva y crítica, y los medios imponen la información y no toman en cuenta al receptor. "La radio y la T.V. ofrecen una variedad limitada de programas escogidos con criterio comercial o razones de gusto masivo, en

15. Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.* p. 19.

16. *Ídem.* p. 24.

horarios predeterminados(que) impide satisfacer adecuadamente necesidades personales." 17

En cambio, en un libro "El individuo puede leer a su propio ritmo, adaptando flexiblemente su velocidad a los propósitos que se plantee". 18 Luego entonces, es más rico leer libremente que someterse a lo que los medios nos enseñan. Sin embargo, no debemos culpar a éstos por el rezago educativo, se debería desarrollar en los alumnos una competencia comprensiva y crítica acerca de los mensajes que transmiten para que no se quede en el vacío lo que reciben.

Pero independientemente de los medios, el concepto de lectura que consideramos relevante en este trabajo es el de Frank Smith, ya que nos es útil para empezar a desarrollar ideas formativas desde los primeros años del colegio. El aprendizaje significativo, según Smith, se dará cuando se lean textos significativos, adecuados al conocimiento previo y a la estructura profunda no visual del lector. "Para que un niño aprenda a leer debe aprender a usar la información no visual en forma eficiente cuando atiende lo impreso". 19 De lo contrario cuando el material de lectura no tiene importancia para el lector y su conocimiento previo, la lectura se hará más difícil y el aprendizaje imposible. 20

Este mismo autor sugiere que la lectura sea precedida por una actividad oral para situarlo con el contexto. Se trata de sacar a flote lo que él ya sabe sobre el tema de un texto para ambientarlo, para hacerle menos difícil una lectura y provocar el aprendizaje significativo al integrar lo que ya sabe con lo nuevo.

La última etapa de la investigación es la presentación de las pruebas A y B, en la primera se realizó una lectura de manera tradicional, sin una conversación previa; en la segunda se llevó a cabo la actividad oral y después la lectura, considerando la propuesta de lectura de Frank Smith.

Se intenta que con estas pruebas se demuestre la hipótesis de que es nece-

17. Felipe Alliende G. *Op. cit.* p. 5.

18. *Ibidem.*

19. Frank Smith. *Comprensión de la lectura.* p. 191.

20. *Ídem.* p. 53.

sario modificar la enseñanza de la lectura, iniciándola con una reflexión previa a manera de conversación, en la que se intercambien impresiones para recordar lo que ya se sabe sobre un tema y posteriormente darle sentido a la lectura

Lo importante de esta investigación es mostrar otra alternativa para la comprensión de la lectura. Es fundamental que la teoría se traslade a la práctica en las aulas de secundaria, o de cualquier otro nivel en el que sea necesario aprender a comprender.

CONTEXTO HISTÓRICO

En este apartado del trabajo pretendemos abordar algunos aspectos históricos del estudio de la lengua y de la enseñanza en el siglo XX. Partimos de la gramática tradicional para llegar a lo que conocemos como enfoque comunicativo que se emplea actualmente en las escuelas secundarias y primarias. El principal objetivo de este enfoque es la competencia comunicativa. Carlos Lomas nos da una definición al respecto: "el conjunto de conocimientos de diverso tipo que el hablante u oyente, escritor o lector pone en juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de la comunicación". 21

Este teórico es uno de los principales investigadores sobre las ciencias del lenguaje junto con Andrés Osoro, por esa razón nos referimos a ellos con frecuencia.

Empecemos por mencionar que a finales del siglo XIX y a principios del XX, perduraron en la enseñanza de la lengua los modelos de la gramática tradicional "arte de hablar y escribir correctamente una lengua" 22 Este modelo se olvidó por completo de considerar en su estudio la lengua oral y le dio mayor relevancia a la escrita, principalmente a la literatura. Aquí es en donde se demostraba el buen uso de la lengua y lo demás estaba fuera de las normas, según la Real Academia de la Lengua Española.

21. Carlos Lomas y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje*. p. 20.

22. *Op. cit.* p. 23.

A principios del siglo XX Sussure sienta las bases para el surgimiento de la "lingüística estructural". Desde este punto de vista se estudia la lengua como un sistema social y abstracto "cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva sincrónica".²³

De aquí surgen escuelas estructuralistas como la de Praga, la de Copenhague, la americana y la francesa. Pero al mismo tiempo, todavía existe una tendencia tradicional en los años cuarenta, decodificadora de signos. En ésta se dice que "La lectura es un "conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente considerando que el significado se obtiene única y exclusivamente del texto."²⁴

En los años cincuenta aparecen estudios de fonología y gramática relacionados con problemas del español, desde el punto de vista estructuralista. En los años setenta esta corriente pasa a los libros de texto de enseñanza básica, profesional y bachillerato. Pero no hay un acuerdo entre los autores y las editoriales sobre el enfoque y las metodologías a seguir. Este modelo ayudó a comprender el proceso de aprendizaje de la lectura y la literatura, pero se olvidó de integrar a sus estudios el habla, por lo que no se cumplió con el objetivo de "proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas"²⁵ en lo que se refiere al carácter social de su estudio.

En los cincuenta aparece también la gramática generativa cuyo principal representante fue Chomsky. Esta corriente considera al lenguaje como una capacidad innata que se va internalizando durante el proceso de adquisición determinada por el aparato formal. ²⁶ El modelo retomado por Chomsky presenta el proceso de la lectura en niveles de comprensión:

1. Reconocer las palabras.
2. Comprensión.
3. Reacción o respuesta emocional
4. Asimilación o conclusión.²⁷

23. Carlos Lomas, Andrés Osoro. *Ciencias del lenguaje*. p. 23.

24. *Ídem*. p. 25.

25. *Ídem*. p. 26.

26. *Ibidem*.

27. Sonia Araceli Garduño, *Op. cit.* p. 10.

Con esta propuesta el lingüista se propone dar información sobre la competencia lingüística del individuo, su capacidad para diferenciar entre la gramaticalidad y la agramaticalidad, su último fin es descubrir una gramática universal. Esta explicaría las normas de comunicación que se aplican en la lengua, y en la comprensión de cualquier oración gramatical.

Para el docente esta teoría es útil en el sentido teórico y metodológico en cuanto a la sintaxis, aspecto central de la gramática. El innatismo y la creatividad proporcionan una visión filosófica sobre el lenguaje, pero no hay más profundidad. El principal problema de la gramática generativa fue el omitir de su estudio a la actuación. 28

Pero a pesar del fracaso de esta gramática, hubo algunas aportaciones de Noam Chomsky en el estudio de la adquisición del lenguaje. Estas consistieron en "romper los límites estrechos de las asociaciones estímulo-respuesta impuestas por el conductismo" y la teoría formal del lenguaje de cada una de las lenguas, llamada estructura formal. 29

El concepto de función viene de Bloomfield, quien dice que las relaciones distribucionales entre los términos lingüísticos y su estructura son funcionales. Sin embargo, no explica claramente cuáles son esas funciones ni los fenómenos del habla de los niños hasta el lenguaje adulto. 30 La sintaxis era el eje de cualquier descripción lingüística. 31 Esta primera gramática común a todos los aprendices durante el desarrollo pasa a modelos más complejos y se empleó hasta los años setenta.

En los años sesenta se presentan los modelos conductistas. Por medio de ellos el niño aprende a partir de sus estímulos externos y la repetición en diversas

28. Carlos Lomas, Andrés Osoro. *Op. cit.* p. 27.

29. Ignasi Vila, "Reflexiones de la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", citado por Carlos Lomas, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. p. 33.

30. *Op. cit.* p. 34.

31. *Ibidem.*

situaciones de comunicación. En esta misma época la psicolingüística y la psicología cognoscitiva presentan un enfoque constructivo e interactivo. La lectura es un proceso global cuya meta es la comprensión, resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto." La comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector." 32

Los psicolingüistas tomaron algunos aportes de Chomsky como los principios abstractos que rigen la estructura y uso del lenguaje, de carácter universal por necesidad biológica, las características mentales de la especie, el lenguaje innato y la afirmación de que las personas que integran una comunidad construyen el mismo sistema lingüístico. 33

Comprendiendo esa gramática universal integrada por oraciones, cualquier persona comprendería la lengua generada, entendiendo que las oraciones producidas forman la lengua: "Toda gramática es una teoría relativa a una lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un conjunto infinito de oraciones."34

Para el psicolingüista, a partir de la teoría de Chomsky, en la gramática universal existen principios, conductas, reglas comunes a todas las lenguas humanas por necesidad biológica y el lenguaje es un órgano mental, con propiedades innatas de la mente humana. La psicolingüística chomskiana cambia los términos "aprendizaje y enseñanza" por los de "adquisición o desarrollo" del lenguaje. 35

Ante la teoría generativa de la lengua y la psicolingüística, Araceli Garduño afirma que "se debieran propiciar condiciones de aprendizaje en las cuales el lector, sujeto activo, incluyera en su vida la lectura como una forma más de adquirir un

32. Sonia Araceli Garduño, *Op. cit.* p. 10.

33. Carlos Lomas. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* p. 34.

34. *Ídem.* p. 35.

35. *Ídem.* p. 38.

conocimiento o reflexión sobre su entorno" para que la lectura forme parte de su vida cotidiana. Según ella, los dos enfoques no han podido demostrar la existencia de habilidades o niveles de comprensión lectora. En el tradicional, los estudios se enfocan a las habilidades de comprensión como identificar ideas primarias y estructura del texto. La segunda tendencia considera que el proceso de lectura se da de diferente forma en cada persona y se desprende de 1) las capacidades y desarrollo del individuo, 2) el texto, 3) los fines con los cuales se lleva a cabo la lectura.³⁶ Ambas teorías tienen algo que analizar, pero no dan propuestas efectivas para enseñar.

En los años setenta se le dio una explicación al lenguaje desde un punto de vista semántico: "estructura de significaciones convencional."³⁷ Roger Brown (1973) e Ilmore (1968) manifiestan la necesidad de analizar al lenguaje en su contexto. A esta se le llamó "gramática del caso". Los modelos que propugnaban el conocimiento de la gramática del caso afirmaban la existencia de estructuras cognitivas construidas en el estadio sensoriomotor que permitían la realización de la estructura profunda.³⁸ Se apoyan en las teorías de Piaget quien afirma que primero es lo cognitivo y después lo lingüístico. Palabras y símbolos son expresiones de la función simbólica. "La aparición y desarrollo del lenguaje depende de la capacidad infantil", según Piaget. Para los cognoscitivistas "Se trataba de hacer consciente aquello que el escolar ya utilizaba inconscientemente y por tanto el estudiante debía conceptualizar los aspectos formales del lenguaje".³⁹ Esas teorías fracasaron al no dar respuestas a fenómenos lingüísticos de los niños y surgió otra nueva concepción de la lengua que retomó la forma y el uso de la comunicación en lugar de la estructura y la representación:

36. Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.* p. 11.

37. Ignasi Vila en "Reflexiones de la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", tomado por Carlos Lomas, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* p. 40.

38. Jean Piaget, citado por Ignasi Vila. *Op. cit.* p. 41.

39. *Ídem.* p. 42.

Ignasi Vila nos habla del desarrollo del funcionalismo a partir del uso de la lengua en un contexto comunicativo que no es puramente gramatical:

La adquisición del habla remitía al aprendizaje de su uso para regular y controlar los intercambios sociales. (...) Se asumía la necesidad de un análisis funcional del lenguaje específico e irreductible a los mecanismos del aprendizaje. (...) La generalización implicada en el uso del lenguaje era un producto de la función comunicativa del lenguaje.⁴⁰

Existen mecanismos sociales interactivos que permiten al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación con una serie de procedimientos. Esto está presente en las teorías de los actos del habla en lugar de aspectos estructurales del lenguaje de tipo biológico. Aparecen en esta forma de enseñanza comunicativa los objetivos: 1.- Llevar a cabo actos de habla concretos. 2.- Enfatizar las intenciones de los aprendices y 3.- La interacción social, hablar, escribir bien de acuerdo a sus necesidades comunicativas.⁴¹

En los ochentas el funcionalismo fracasó al explicar la adquisición de la sintaxis. La diversidad psicolingüística iba de regreso a Chomsky: la construcción del lenguaje se explica a través de mecanismos de aprendizaje que permiten la aparición de formas con significados.⁴² De aquí las teorías constructivistas del conocimiento.

Es derivado de Chomsky en esas teorías:

Aquello que aprenden los niños son las transformaciones que permiten hacer equivalentes las estructuras profundas con las estructuras superficiales. La producción lingüística de los adultos está apareada con sus significados. En el contexto extralingüístico los niños pueden diagnosticar el significado de aquello que escuchan.⁴³

El niño sólo tiene que aprender cómo ordenar en su habla los significados previamente construidos.

Otro de los modelos que también surge y se apoya en ideas de Chomsky es

40. Ignasi Vila. *Op. cit.* p. 44.

41. *Ídem.* p. 46.

42. *Ídem.* pp. 46-47.

43. *Ibidem.*

el modelo interactivo. Existen interacciones entre el conocimiento de una gramática universal del niño y otro de tipo de capacidades. Tiene habilidades cognitivas con funciones lingüísticas biológicas. Esta teoría responde al conocimiento de una gramática universal compartido por todos los niños. Según Ignasi Vila, estos modelos explican la aparición y desarrollo de regularidades sintácticas y morfológicas pero no son útiles en la enseñanza de la lengua. 44

Ahora veamos las teorías de la psicología del lenguaje más conocidas. Una de ellas es la que surge en los cincuenta, la de Skinner, quien intenta comprender el comportamiento lingüístico a través de un esquema conductista. 45 Ya vimos que la didáctica de este modelo no tiene gran relevancia, a pesar de que se maneja hasta los años setenta en algunas escuelas. Noam Chomsky critica a Skinner en el año 59 llamando a su teoría una explicación superficial del comportamiento verbal. 46 Entoces es cuando surge la psicolingüística chomskiana; Rommetveit dice que hay una crisis de esta teoría y deriva de tratar de investigar qué es el lenguaje, antes de explicar la finalidad y uso del mismo, de aquí los problemas a los que no pudo dar solución. El mismo crítico afirma que "la comunicación aspira a trascender los mundos "privados" de los participantes y por lo tanto a realizar situaciones de intersubjetividad". 47 Para él la intersubjetividad es la capacidad de interpretar una frase espontáneamente de manera apropiada, significa que el sujeto puede asumir varios papeles o funciones de acuerdo con el contexto. 48

La psicolingüística chomskiana pierde adeptos al entrar en crisis y la psicología social presenta sus aportaciones que van a coincidir con algunas que considera la sociolingüística: se interesa por la producción o generación de signos,

44. Ignasi Vila. *Op. cit.* p. 48.

45. Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social.* p. 104.

46. *Ídem.* p. 105.

47. *Ídem.* p. 129.

48. *Ídem.* p. 130.

reglas y eventos lingüísticos en el transcurso de una interacción entre individuos y grupos; el dato lingüístico aparece de dos maneras: primero, como un índice de relación entre los individuos, de su posición en una escala social, de su deseo de obedecer, o de mandar, etc.49

En segundo lugar, como la cadena de signos lingüísticos que parece constituir un medio, un campo de la interacción social, en la medida en que sus propiedades se utilizan para contribuir a un efecto particular.50

Los enfoques de estas disciplinas están orientados a lograr la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices. Se trata de estudiar, no oraciones como en gramática tradicional o en la generativa, sino unidades discursivas. "Los aspectos pragmáticos ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción". 51

Desde estos puntos de vista funcionales, comunicarse significa hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas; de esta manera, la enseñanza ya no se ve como la simple comprensión lingüística, se suma a ésta la actuación del individuo en su contexto.

Unos de los primeros investigadores del sistema funcional fueron los lingüistas de la escuela de Praga en 1929. Pero no se tomó en cuenta la función del lenguaje en esos años sino hasta los ochentas cuando los sociolingüistas o semióticos, y la pragmática se unieron para darle sentido al estudio de la lengua.

Existen otras disciplinas que van a dar origen a la enseñanza de la lengua con el enfoque comunicativo actual, aparte del funcionalismo, éstas son la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística y la semiótica, entre otras.

La lingüística textual estudia la organización del lenguaje más allá de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación y el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social. De acuerdo con esta teoría el lenguaje es un proceso, el texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática en la que se toman en cuenta las intenciones, la aceptabilidad y la situacionalidad.52 La

49. *Ídem.* p. 132.

50. *Ídem.* p. 124.

51. Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Ciencias del lenguaje.* p. 30.

52. *Ídem.* p. 43.

noción del contexto abarca la experiencia, la cultura, la visión del mundo de los participantes, el contexto social o situaciones y acciones que se desarrollan en determinadas circunstancias 53

Como podemos ver, estas disciplinas ya le dan más relevancia a la acción del lenguaje en su contexto que a la teoría lingüística sintáctica y gramatical

La pragmática considera "el hablar" como "un hacer", de aquí que la lengua es un uso contextualizado. Levinson nos dice que la pragmática es el estado de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. Entonces, el objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción.⁵⁴ El requisito que se necesita es que los interlocutores compartan convenciones para darle coherencia y sentido a los enunciados, de aquí, pues, el carácter social del lenguaje.

Wittgenstein, en los cincuentas, expresa que el lenguaje se ordena de acuerdo con reglas de uso público; el significado de las palabras reside en su uso cultural, central y público. La cultura es lo que les da significado a los enunciados. "El hablar es una parte de una actividad o de una forma de vida".⁵⁵

Grice, en los setentas, nos dice que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, están de acuerdo para continuarla o para finalizarla.⁵⁶

Spurber y Wilson, en los ochentas, plantean la producción y la interpretación de enunciados desde un punto de vista cognitivo. se eligen los enunciados más pertinentes a la situación de comunicación en que se da y se deben interpretar con un mínimo coste de procesamiento. ⁵⁷

De esta última época sobresale Gumperz. Según él, la elección de un enunciado no se produce al azar sino por restricciones socioculturales e interpersonales como la cortesía, la relación entre la imagen que tenemos del otro,

52. Carlos Lomas y Andres Osoro. *Ciencias del lenguaje*. p. 43.

53. *Ídem*. p. 46.

54. *Ídem*. p. 32.

55. Wittgenstein citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Loc. cit.*

56. Grice citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Op. cit.* p. 34.

57. Spurber y Wilson citados por Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Op. cit.* p. 35.

y lo que queremos dar de nosotros mismos.⁵⁸

Ahora ya podemos mencionar algunos factores que dieron origen al enfoque comunicativo, retomando algunas ideas de los teóricos anteriores: el sentido de los enunciados, la relación social del lenguaje entre los interlocutores en un contexto determinado, la visión del mundo, las normas de uso del lenguaje y el compartir códigos convencionales de acuerdo con cuestiones sociales.

La sociolingüística surge en los años cincuenta con los trabajos de investigación de Weinreich, Haugen, los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, Gumperz en la India y Ferguson y las variedades lingüísticas.

Se pone mayor atención en los hablantes y en su uso de la lengua como miembros de una comunidad de habla y su diversidad lingüística; los integrantes pueden hablar más de una lengua, algo que integra su repertorio verbal.

En los años sesenta se realizan estudios sociolingüísticos para determinar la situación lingüística de los países en vías de desarrollo; se determina la lengua oficial como símbolo de identidad nacional. Comienzan, también, trabajos de dialectología para predecir la variación lingüística en restricciones sociales y culturales. Las perspectivas de la sociolingüística o etnografía de la comunicación son según Hymes :

Su propósito es analizar el acto de la comunicación considerado en su contexto social y las normas del uso del lenguaje en la comunidad equivalente a las situaciones sociales. Su cometido consiste en identificar y explicar múltiples y sutiles relaciones entre las estructuras sociales y las lingüísticas. Labov sostiene que las variaciones fonológicas no son libres, corresponden a estructuras de estratificación social. ⁵⁹

La etnografía, que se desarrolla en los sesentas, trata de demostrar la relación entre la lengua y la cultura. El significado es para los etnógrafos una relación entre la palabra y el contexto cultural. A partir de esta corriente antropológica, anali-

58. Gumperz citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Ciencias del lenguaje*. 36

59. Cf. Hymes citado por Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani. *Op. cit.* p. 101

el comportamiento comunicativo de una comunidad se puede entender el mundo cultural de un grupo social.⁶⁰ Dentro de estos etnógrafos se encuentran Gumperz y Hymes quienes señalaron en sus estudios la competencia comunicativa como principal objeto de estudio.

Por otro lado, la semiología y la pragmática son otras disciplinas que van a integrar el enfoque comunicativo y que se ocupa más de lo que los signos hacen que lo que representan en el habla de una comunidad social. De acuerdo con esta idea podemos entender los fenómenos culturales, el uso de los objetos, el intercambio de bienes y servicios, la iconoesfera visual y los intercambios verbales, como una complejo sistema de significaciones. ⁶¹

Los mensajes simbólicos son comprendidos desde la semiótica "como usos específicos de diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, la crónica de la prensa, la televisión, constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural.⁶²

Los medios de comunicación masiva están destinados a producir determinados efectos de la realidad en el espectador. Estos usos iconoverbales generan la ilusión de lo real, crean un flujo hipnótico para persuadir al espectador a tomar alguna actitud.

Carlos Lomas nos sugiere que se produzca en la escuela un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes masivos de los medios, por medio de una reflexión sobre su verdadera intención y la realidad en que vive el alumno. ⁶³ Antes no existía en los programas contenidos relacionados con los medios de comunicación, pero actualmente ya se encuentran en el programa de Español 1993 y por lo tanto deberemos tomar en cuenta las sugerencias que Carlos Lomas nos da.

60. Carlos Lomas y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. p. 38.

61. *Ídem*. p. 49.

62. *Ídem*. p. 50.

63. *Ídem*. p. 51.

La sociolingüista, entonces, integra en sus estudios la diversidad lingüística de una comunidad, el significado de la palabra y el contexto, y a partir de la semiótica se comprende el lenguaje con sentido persuasivo en los textos iconoverbales de los medios de comunicación.

El desarrollo histórico de la educación en México ha seguido los mismos rumbos que la educación internacional, de aquí que apareciera el modelo tradicional de la misma forma que en España en los inicios del siglo XX hasta 1970 en que se realiza una reforma. Algunos de los historiadores de la educación que se encargan de estudiar la evolución de la educación en México son Josefina Vázquez, Valentina Torres, Engracia Loyo, Esteban Moctezuma y José Bravo Ugarte, entre otros. Nos apoyamos en afirmaciones expresadas en algunos de sus libros para investigar lo referente a la educación en México, de manera breve.

Al triunfo de la revolución, en la constitución aparece el artículo tercero que manifiesta la obligatoriedad de la educación laica, gratuita, encargada al estado, ayuntamiento y gobierno federal. En el 20 se crea la S.E.P., cuyo propósito es educar a la población, dar la orientación cultural y filosófica y desarrollar la vida intelectual del país. Moctezuma Barragán distingue cuatro etapas importantes antes de 1970, en que se realizan reformas relevantes de 1920 hasta el gobierno de Avila Camacho:

1. La de Vasconcelos: Se interesa por la educación como integración nacional.
2. Puigi Bassols, durante el gobierno Calles, presenta la educación para el desarrollo local, como órgano y estímulo del desarrollo económico de la región.
3. Cárdenas inaugura la educación socialista como medio de lucha ideológica.
4. Torres Bodet en el régimen de Avila Camacho propone la educación primaria como un vasto sistema administrativo, la escuela única, fundada en principios democráticos, justicia social y de formación tecnológica y profesional. 64

En los setentas continúa la política tecnológica impulsada por Torres Bodet.

64. Esteban Moctezuma Barragán. *La educación pública frente a las nuevas realidades*. p. 53.

En 1993 Zedillo conceptualiza a la educación como impulsora de la conciencia y la identidad nacionales, motor de cambio social, mejoramiento de vida, independencia nacional. 65

Todas las reformas, tanto privadas como oficiales; debían incorporarse a la S.E.P, y aceptar planes y programas elaboradas por esta institución. 66

En 1917 existe la llamada Secretaría de Instrucción Pública, en la época de Carranza. El departamento editorial publica folletos de interés general a precios bajos para los más humildes, se extiende el gusto por las artes. Se formaliza la secretaría de manera más organizada hasta 1920, y entre este año y 1940 se realiza una labor editorial masiva para educar al país, proporcionándole cultura mediante la lectura. Uno de sus mayores propósitos era relacionar a la escuela con la vida a través de los textos escritos.

José Vasconcelos, rector de la universidad en 1920, se encarga de coordinar la educación del país, de construir un sistema de educación nacional. 67 Se convierte en secretario de la S.E.P. Y su mayor preocupación es la alfabetización masiva. Tenía un plan educativo bien delineado impregnado de expresión de educación popular, inspirado en la educación rusa. Su propósito era "enseñar a leer y escribir a toda la población y simultáneamente darle qué leer", ya que el 80% del país era analfabeta. 68

Se propuso la lectura de obras literarias de: Benito Pérez Galdós, Roman Rolland, León Tolstoi, los clásicos griegos, la Biblia, la Divina Comedia, Historia nacional, clásicos infantiles, etc. Durante la administración de Vasconcelos se repartió un promedio de diez mil obras, entre libros de texto y literatura en las escuelas primarias urbanas y rurales hasta 1924. 69

No se lograron buenos resultados, apenas 52 000 personas fueron alfabetizadas. Los maestros no tenían tiempo para leer lo que les proporcionaban. Una gran parte de la población no se interesó por la lectura, ni vio utilidad de aprender

65. Esteban Moctezuma Barragán. *Op. cit.* p. 87.

66. Josefina Zoraida Vázquez. *La educación en la historia de México*, p. 227.

67. *Ídem.* p. 245.

68. *Ídem.* p. 246.

69. *Ídem.* p. 256.

a leer y escribir. 70

Desde la década de los veinte, las escuelas utilizaron de carácter tradicional con influencia religiosa, textos escritos por maestros. Estos tenían que ser aprobados por la secretaría, como *Rosas de la infancia* de María Enriqueta, *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo D'Amicis que logran leerse hasta los años sesenta.⁷¹ En los treinta sólo se habían publicado textos de lectura escritos por particulares con valores éticos y de respeto. En esos textos tradicionales se habla sobre la familia, las normas y los valores de padres a hijos y las relaciones interfamiliares entre sus integrantes. Generalmente aparece la familia urbana y casi se ignora la del niño del campo. Se ve la desigualdad, el nacionalismo en la geografía del país y en términos generales, " Los autores de los textos reflejan la ideología del sector social más favorecido que desea mantener sus privilegios; si se llega a hablar de cambio, éste es de orden individual o personal, pero nunca de clases o masas."⁷²

Los métodos de enseñanza fueron también tradicionales, de tipo enciclopédico, por memorización de la teoría. El maestro enseñaba a través de las conferencias, el receptor es el alumno. "lo importante era informar al alumno, llenarlo de datos, obligarlo a saber, no a pensar, sin llevar a cabo una verdadera formación científica. La enseñanza se daba en función de la aprobación de un examen y se mantenían sistemas rígidos de calificaciones y de disciplina. 73

En la época de Calles se editaron revistas con temas indígenas y culturales, el *Código de Moralidad* se extendía hasta la secundaria. Se editaron manuales instructivos y folletos de folklore nacional, educación física, biografías, actividades rurales, etc. La intención era darle importancia al desarrollo de la infraestructura a través de la educación sin interesarse lo suficiente en lo intelectual.⁷⁴ Calles

70. Josefina Zoraida Vázquez. *Op. cit.* p. 247.

71. *Ídem.* p. 232.

72. *Ídem.* p. 235.

73. *Ídem.* pp. 228-229.

74. *Ídem.* p. 257.

declara la secundaria laica, e introduce la educación sexual, motivo por el que cae el Secretario de Educación, y por otro lado, aumentan las escuelas privadas religiosas.

Cárdenas declara la enseñanza socialista excluyendo toda doctrina religiosa: "Sólo el estado imparte la educación primaria, secundaria y normal. Sin intervención de las corporaciones religiosas en la educación."⁷⁵

Una de las medidas educativas que utilizó el cardenismo antes de 1940 fue la edición masiva de libros populares y el impulso a la educación media para lograr una población más homogénea, ésta dejó de funcionar en los gobiernos posteriores que incorporaron a la educación "la importancia de las grandes infraestructuras y la inversión privada."⁷⁶ Lázaro Cárdenas permitió que el estado editara sus propios textos. Al término del régimen, esto se suspendió y se reanudó hasta los años sesenta. Durante su mandato no se logró dar escuela a toda la población, lo que dio como resultado un rezago educativo al aumentar la demografía; por otra parte, los beneficios de la ideología de la revolución no mejoraron el nivel de vida de la población.

En 1944, Torres Bodet, entonces Secretario de Educación, invita a crear nuevas escuelas, y aparecen de nuevo una gran cantidad de colegios dirigidos por religiosos y por empresas privadas.⁷⁷ La importancia que se le da a la educación tecnológica permitió que desde 1947 se creara el departamento de educación audiovisual por radio y televisión.⁷⁸

López Mateos legaliza en 1959 el texto gratuito y obligatorio para la enseñanza primaria.

En los setentas vuelven a presentarse nuevas reformas y esta vez en la planeación y programación de contenidos y metodologías. La tecnología educativa y, en Español, el estructuralismo, aparecen en los planes y programas hasta 1993, después de que se insistió por varios años en otra reforma. Pero aparte del cambio de modelo, se hicieron modificaciones a los planes, a los programas y al artículo 3°

75. José Bravo Ugarte. *La educación en México*. p. 160.

76. Josefina Zoraida Vázquez. *Op. cit.* p. 212.

77. *Ídem*. p. 213.

78. José Bravo Ugarte. *Op. cit.* p. 169.

constitucional, para darle a la secundaria carácter obligatorio

El enfoque comunicativo no se presenta sólo en la materia de Español. Es un modelo didáctico que compete a todas las asignaturas en las que se pueda desarrollar la competencia comunicativa, entendiendo ésta como el conocimiento de todo tipo de lenguajes y habilidades que adquiere un alumno para desenvolverse en su medio social. Textualmente se presenta en el plan:

Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. 79

Estos nuevos intentos por mejorar la calidad de la educación surgen en el régimen de Salinas. El 9 de octubre de 1989 se dio a conocer el Programa Nacional Para la Modernización Educativa, que fue la respuesta gubernamental y de la sociedad a los retos que imponía en ese momento el mejoramiento del sistema educativo nacional: la descentralización, el rezago, el crecimiento demográfico, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnología y el aumento de recursos a la educación. 80

El objetivo fundamental de la educación es propiciar que toda persona tenga las condiciones que le permitan mejorar por sí misma la calidad de su vida. A través de la educación se comunican y adquieren valores, conocimientos, actitudes, habilidades y costumbres. 81

El ANMEB es diseñado por el presidente en turno como un instrumento de política educativa del Estado Mexicano en el que se distinguen dos campos de acción. "Uno comprende los factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo. Otro se refiere a los factores neurálgicos que apuntan hacia la reforma educativa: descentralización, reformula-

79. *Plan y programas de estudio 1993*. p. 13.

80. José Angel Pescador Osuna. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una visión integral". En: *Rev. El Cotidiano* núm. 51. p. 3.

81. *Ídem*. p. 4.

ción de contenidos y materiales educativos y valoración de la función magisterial. La dimensión política que se refiere a la descentralización o "proceso de federalización" se estuvo analizando desde veinte años antes y pretendía dar respuesta a los problemas del centralismo y burocratización que se hacen críticos a mediados de los setenta 82, y que se consideraron algunos de los factores causantes de la baja calidad educativa.

Pescador Osuna nos muestra estos antecedentes de la reforma para justificarla, pero hay algo que no podemos aceptar si se quiere que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa.

En las guías para el maestro, de carácter transitorio, que se conocen como programas emergentes no se privilegia ningún método para la enseñanza de la lectura y la escritura, se descarta la lógica matemática para recuperar la selección de aritmética y geometría, se pugna por una enseñanza más intuitiva y experimental de la Geografía, la Física y la Química, y se integran ahora contenidos de ecología y de la salud. 83

Consideramos que son importantes las materias mencionadas, pero también son relevantes los métodos de enseñanza de lectura que se presenten para leer los documentos o guías que se les proporcionen a los alumnos, aunque no tengan relación con la materia de Español o alguna asignatura humanística.

Por otro lado, el programa actual de secundaria es la continuación de los conocimientos adquiridos en la primaria. Varios contenidos vuelven a ser vistos para retroalimentar temáticas, pero se considera la importancia que tienen los alumnos de expresarse en grupo, de acuerdo con el enfoque:

Los adolescentes poseen, en general, cierta eficacia para comunicarse y una gran necesidad de expresarse. Ambas características constituyen el punto de partida para continuar con la enseñanza comunicativa y funcional del español. 84

82. *Ídem.* p. 5.

83. *Ídem.* p. 6.

84. *Plan y programas de estudio* 1993, p. 19.

Algunos de los temas controvertidos que disfrutaban los alumnos son los debates, las mesas redondas y los seminarios. La conversación es una de las principales técnicas de expresión oral en las que se comentan los programas de radio y de televisión, las narraciones o simples anécdotas, la descripción y la entrevista.

En lugar de mecanización de información teórica se pide reflexión sobre la lengua. Las sugerencias, según la S.E.P. son que los alumnos deduzcan la información a partir de ejemplos objetivos.

En el programa vigente se sugiere reflexiones sobre los medios de comunicación, con el objetivo de volverlos analíticos y críticos de lo que ven. Esto no se contemplaba en los programas de los setentas, que le daban mayor importancia a la estructura de la lengua que al acto social de la comunicación.

Los medios de comunicación tienen su propia historia. En la segunda mitad de este siglo cobran gran importancia social, principalmente los medios electrónicos, que transmiten una serie de temas, imágenes y concepciones del mundo que refuerzan, contrarrestan o modifican los elementos culturales de los diversos grupos sociales del país. Ellos no actúan en bloque ni presentan una visión única del mundo sino diferentes campos ideológicos con diversos significados. Estos y la escuela, según Charles, crean y difunden bienes simbólicos que implica la construcción de significados que constituyen elementos para aprehender la realidad social e interactuar en ella, pero es más importante para los medios divertir, entretener e informar. 85

Charles llama a estos: "Los aparatos de hegemonía", un conjunto de instituciones y casi-instituciones especializadas que producen, circulan e inculcan una determinada visión de la realidad, que le permite alcanzar a la clase, fracción de clase o bloque poseedor del poder "legitimar sus intereses, reproducirse y dirigir

85. Mercedes Charles. "La escuela y los medios de educación social: La relatividad del proceso hegemónico" en *Perfiles educativos*. p. 44.

políticamente."86 Estas industrias de la comunicación son exponentes por antonomasia del desarrollo económico, demográfico y tecnológico de los últimos decadas. Han ido configurando en conjunto prácticas comunicativas específicas, aún no suficientemente analizadas y ajenas en aparte al repertorio de lo que el espectador quiere oír o escuchar. Su finalidad última no es otra que la de crear formas de control social a través de sistemas altamente formalizados de consumo cultural que utilizan diversos procedimientos textuales (verbales, icónicos, gráficos, sonoros...) orientados a asegurar, a través de la creación y estímulo de determinados estereotipos de comunicación y recepción, la vigencia de horas concretas de percibir y entender el entorno social". 87

Todos esos "textos iconográficos como los concursos televisivos, anuncios publicitarios, los álbumes de historietas, las teleseries, la fotonovelas, los semanarios de gran tirada a los videoclips, estimulan las connotaciones de goce, evasión, poder, y dominio, actuando como referente, ideológico (...) ante las tribus infantiles y adolescentes que habitan las aulas en las escuelas." 88

"Los aparatos de hegemonía generan estructuras de sentido, que llevan implícito el problema del significado conjunto de mediaciones cognitivas y valorales a través de las cuales el hombre, individual y social, interioriza al mundo y dispone de él". 89 El sentido implícito en los mensajes, o de un hecho social, remite a una cierta realidad, justificándola o impugnándola, nos dice Charles, y a la vez, los significados que se les den dependen del receptor.

Un mismo contenido —educativo o televisivo— puede tener diversos significados, debido a que toma forma tanto por la estructura de producción de los mensajes (intereses del emisor) como por su receptor; es decir por la situación de clase; por el capital cultural; por la competencia lingüística y las prácticas sociales de los destinatarios. 90

Mediante las estructuras que se les proporcionan, dirigen el comportamiento

86. *Idem.* p. 43.

87. Carlos Lomas. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* p. 101.

88. *Idem.* p. 113.

89. Mercedes Charles. *Op. cit.* p. 46.

90. *Idem.* p. 47.

social y la manera de ver y captar la realidad, pero las contradicciones y diferencias ideológicas entre ellos provocan fisuras, contrarrestan los efectos del fenómeno de la hegemonía. Aquí es donde el pedagogo, el padre o el comunicador deben intervenir para proporcionar al alumno o destinatario elementos con los cuales puedan establecer una distancia crítica y reflexiva ante los mensajes,⁹¹ ya que ellos, aparte del control social y los diferentes significados que transmiten, producen una apatía política y un conformismo social "al introyectar en los receptores la visión del mundo de los sectores hegemónicos, dejando sin voz a la mayoría de la población."⁹² Sin embargo estos medios no tienen la capacidad de manipulación absoluta. Esto se debe a que el proceso de comunicación no es lineal y el receptor modifica en múltiples ocasiones la intención original de los emisores. Lo anterior significa que la información que difunden tiene que ser comprendida por quienes poseen el código necesario para descifrar los bienes simbólicos. Esto lo reitera Charles cuando dice que existe un consumo de educación y de medios de comunicación diferenciado, según las diversas clases y grupos sociales que existan, "lo que implica una discriminación, ya que para entender determinados mensajes se requiere de un código previo, capital cultural determinado"; sin embargo, también existen medios escritos dirigidos a determinados grupos sociales de bajo nivel. Por lo contrario, si el espectador no tiene los conocimientos previos o culturales para entender determinados mensajes, cambia de canal o apaga el televisor. Sin embargo, la escuela también es un medio para transmitir significados, como se había comentado antes:

La escuela no es ajena a la lucha ideológica que existe en la sociedad; gracias a ella se generan los espacios críticos, reflexivos y propositivos que existen en su interior. Baste recordar el papel y la función social que tuvieron las universidades en los diversos movimientos estudiantiles de 1968. ⁹³

Ricci nos dice que los medios, la publicidad y la propaganda no son los únicos que pueden ejercer poder sobre los demás, "en realidad, incluso el uso normal y

91. *Ídem.* p. 49.

92. *Ídem.* p. 45.

93. *Ibidem.*

cotidiano del lenguaje de cada uno de nosotros, el que se utiliza en cualquier conversación casual y aparentemente neutra, implica el ejercicio de un poder, en cuanto que influye en la experiencia de otro individuo y la estructura".⁹⁴

Concluyendo, todos podemos tener la facultad para persuadir mediante nuestro propio lenguaje o empleando otros recursos como los que emplea la comunicación de masas. Para analizar el tipo de textos de los medios se sugiere, según Carlos Lomas, partir de las distinciones entre imagen literal e imagen simbólica, textos iconográficos denotados y connotados. Los primeros invitan a una lectura natural mientras que los segundos actúan desde los saberes culturales del lector. Sin embargo esta lectura es inadecuada. Para leer imágenes de masas y textos de masas se debe desarrollar la competencia espectral. Impulsar desde la enseñanza escolar este saber que consiste en analizar las estrategias discursivas de comunicación audiovisual, conocer códigos de comunicación iconoverbal y el uso que de esos códigos se hace en sus contextos sociales de recepción y producción.⁹⁵ Trabajar con las imágenes visuales, conceptos, procedimientos y valores que contienen esas formas iconoverbales.⁹⁶ Lomas resume el tipo de crítica y reflexiones de la siguiente manera:

La reflexión metalingüística y metacomunicativa sobre los textos y iconoverbales de la publicidad se orientarán al dominio de comprensivo y reflexivo de los recursos de persuasión publicitaria, a la reflexión sobre los fines denotados (comerciales) o connotados (ideológicos) en unos juegos de lenguaje en los que se alternan lo literal con lo simbólico, y al fomento de actitudes críticas frente al universo de valores desplegado en los anuncios desplegados en los anuncios y asu contribución al control social. ⁹⁷

El mismo autor sugiere los tipos de contenidos que deben enseñarse en la escuela en cuanto a los medios, éstos implican conocer sus objetivos, su realización, la actitud crítica y recreativa sobre los mismos:

94. Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *Op. cit.* p. 250.

95. Carlos Lomas. "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua". *El enfoque comunicativo de la lengua.* p. 116.

96. *Idem.* p. 117.

97. *Idem.* p. 120.

Conceptuales. Las finalidades, los elementos de comunicación publicitaria, el género de persuasión, sus funciones, los mecanismos discursivos, tipo de gustos, su papel en la forma de vida.

Procedimentales. Análisis y producción de mensajes por observación, situación, lectura comprensiva, producción de textos orales, escritos, iconoverbales.

Actitudinales. Crítica, dominio de usos verbales y no verbales de publicidad, conciencia de los usos indiscriminados de anuncios, valoración de hábitos de compra, destreza cognitiva, consumo.

Actividades de aprendizaje. Tareas comunicativas y metacomunicativas, normas y procedimientos para dominar, comprender, expresar textos publicitarios, códigos de persuasión al servicio de la producción de un sentido iconográfico. 97

Sin embargo, aunque los medios de difusión masiva se integraron a los programas de Español en el plan actual de estudio, no es lo más importante. Comentamos anteriormente que todo es parte del desarrollo de la competencia comunicativa y existen otros temas también interesantes que forman parte de los cuatro ejes comunicativos que se refieren a las habilidades que deben desarrollar los alumnos en la escuela. Se propone desarrollar los valores formales, y actitudes y conocimientos que le permitirán al alumno desenvolverse en su vida cotidiana.

Mediante los contenidos a aprender, el alumno se apropiará de la cultura nacional y universal, además de integrarse en la sociedad para desarrollarse por sí mismo.

98. *Ídem.* pp. 121-132.

Una de las modificaciones que se hicieron en el Plan Anual de secundaria fue eliminar la enseñanza por áreas cambiándolas a asignaturas. En cuanto a Español, se incrementó el número de horas para dar una clase diaria de cincuenta minutos, se eliminaron algunos temas y se añadieron otros. Se pretende que la materia sea activa y funcional empleando siempre un enfoque comunicativo en la enseñanza. Se espera que:

Los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. (...) Se promoverá además, que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás materias.⁹⁹

El enfoque significa aplicar un programa que permita la comunicación escrita y oral en diferentes situaciones. El propósito es enriquecer las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, escribir y leer. Se trata de emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar, comunicar.¹⁰⁰

Se debe usar la lengua, pero para que sea correcta, el alumno debe tener ciertos conocimientos sobre ella con el propósito de que los aplique en la práctica. Dentro de éstos se encuentra el vocabulario. Al desarrollar un tema se debe estar familiarizado con él para que lo pueda entender, además de comprender el significado de los términos que desconozca. De aquí que se proponga a los profesores que empleen textos sencillos al nivel de los alumnos y que les sean interesantes y atractivos para que los motive a la lectura. ¹⁰¹

99. *Plan y programas de estudio*. p. 13.

100. *Libro para el maestro, Español*. p. 10.

101. *Op.cit.* pp 32-33.

El programa de Español de secundaria es la continuación de los conocimientos adquiridos en la primaria. En ésta, se dice que se han proporcionado los suficientes conocimientos necesarios para aprender a leer y escribir

Algunos contenidos vuelven a ser vistos en secundaria y se insiste en varios bloques. Al terminar la primaria el niño ya debió haber aprendido a leer y a escribir, a hablar, contar anécdotas y hacer descripciones. El adolescente no necesita aprender a hablar porque ya sabe hacerlo, lo que no maneja fácilmente es el habla formal por lo que es precisamente lo que se le tiene que enseñar con algunas técnicas como el debate. Al muchacho le gusta discutir temas que a él le interesan e imitar las formas que observa en los medios de comunicación: la conversación sobre programas de radio y de televisión, la narración, la descripción y la entrevista. Algunos alumnos consideran repetitivos los contenidos y creen conocerlos muy bien; sin embargo sólo es un conocimiento superficial que pueden profundizar en secundaria a partir de la crítica, como lo menciona Charles y Carlos Lomas.

La lengua escrita se inicia mediante la lectura de textos elaborados por los alumnos y de material impreso. A través de ellos se visualiza el uso de los signos de puntuación para que su aprendizaje parta del texto y no de la teoría. La conversación es una de las tantas sugerencias que se marcan en El libro para el maestro, así como comentarios que se hacen sobre la lectura o los contenidos que, junto a la reflexión sobre la gramática, ortografía y puntuación, se integran para desarrollar la competencia discursiva oral y escrita del alumno. En el mismo texto la recreación es parte del desenvolvimiento de la imaginación colectiva o individual de los alumnos. Los cuatro ejes se contemplan en la primaria (lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria). Varias de las estrategias de expresión oral y contenidos de estudio vuelven a repetirse en

secundaria, en uno y otro grado: diálogos, narración, descripción, medios de difusión masiva, exposición, entrevista, debate, estructura de la oración simple, uso de la puntuación, el diccionario, el resumen, medios de comunicación escrita, lectura de cuentos y poesías, etc.

Como ya se había mencionado antes, uno de los propósitos del plan actual de español es incrementar la competencia comunicativa de los alumnos para que la apliquen fuera de la escuela. Para ello, aparte de eliminar temas, algunos sólo cambiaron de grado.

En el Plan Anual de 1970 se hablaba de unidades y objetivos específicos, en el actual se presentan bloques de temas que al profesor le toca organizar en unidades didácticas y de contenido.

Nos percatamos de algunos de esos temas que se contemplaban en el programa de español del setenta en el primer grado como enunciados bimembres y unimembres, clasificación de los adjetivos, uso de la c y la z, la novela, abreviaturas, uso de la h, palabras que se escriben con v y b, refranes, comillas, paréntesis, recitación, telegrama, corrección de barbarismos, complementos del predicado, el cuadro sinóptico, etc. Algunos continúan y otros no vuelven a aparecer. Se introducen temas que son más comunicativos, de investigación y recreación por ejemplo: exposición, entrevista, debate, comparación de diferentes tipos de textos, lectura de cuentos contemporáneos, redacción de cuentos, seguimiento de noticias de radio y televisión, el resumen, el guión y el esquema de exposición, las variantes del español, los léxicos generacionales y regionales, mitos y leyendas, artículos periodísticos, las mesas redondas, etc.

A continuación podemos comparar algunos de los contenidos que permanecieron en el programa del 93 y otros que fueron eliminados:

- El Barroco y los recursos de expresión literaria y el adjetivo. (Quedan en tercero como literatura de la Nueva España y se ve a Sor Juana).
- Elaboración de cuestionarios escritos. Preguntas y respuestas en forma oral y escrita. (No aparece en el temario).
- El surgimiento de los modelos clásicos en la literatura. (No es considerado).
- Locuciones adverbiales. (Segundo).

- Uso del diálogo. (Primero y segundo).
- Transformación de un diálogo en cuento breve.(Primero).
- La voz pasiva en enunciados. (Eliminado).
- Caracterización de personajes, objetos y lugares. (Primero y segundo).
- Realismo y costumbrismo universal .(Se cambia por literatura hispanoamericana en tercero).
- La lírica del siglo XX. (Segundo).
- Importancia del español.(Primero y segundo).
- El cuento como género narrativo. (Primero y segundo).
- Diferencias lingüísticas en personas de diferentes grupos sociales y edades. (Primero y segundo).
- Aporte cultural de las lenguas indígenas. (Primero y segundo).
- El debate.(Primero y segundo).
- Teatro del siglo XX. (Segundo).

En el programa actual de tercero se integraron los siguientes temas:

- Mesas redondas. (Y las también en primero).
- El comentario.
- El párrafo.
- Oraciones compuestas.
- Oraciones subordinadas y oraciones coordinadas.
- Prácticas de puntuación. (También en primero y segundo).
- Literatura épica feudal. *Mío Cid. El Quijote*.
- Literatura náhuatl. Nezahualcóyotl. (Tercero)
- Literatura de la Nueva España. Sor Juana. (Tercero)
- Elaboración de antologías. (Primero, segundo y tercero)
- Reflexión sobre los medios de difusión masiva. (Primero y tercero).
- Organización de seminarios. (Tercero)
- Reportes de lectura. (Tarea de los tres grados).
- Prácticas de acentuación. (Se practica en los tres años)
- Análisis de textos, epílogo y prólogo. (Tercero)
- Literatura hispanoamericana romántica, realista, modernista: *Los Bandidos de Río Frío, El Periquillo Sarmiento*. (Tercero)
- Periodismo satírico. Nájera, Díaz Mirón, Darío, Velarde. (Tercero)
- Prácticas ortográficas. (Segundo y tercero).
- Uso de pronombres. (Segundo y tercero)
- Precisión en el uso del vocabulario-sinónimos, antónimos-. (Segundo y tercero).
- La novela contemporánea. (Segundo y tercero).

La información sobre los temas del programa actual se tomó del *Plan y programas de estudio 1993*, pp. 19-34

Algunos contenidos que no fueron eliminados continuaron en el programa actual de tercero; a éste se le sumaron temas de gramática; se le dio más importancia a las obras hispanoamericanas que a las de la literatura universal. Otros los temas pasaron a primero y segundo. Se introduce el seminario como técnica de estudio colectivo de la misma literatura, y la lingüística tiene menos importancia en este grado.

Veamos ahora el programa de segundo de 1970. A lado de cada tema se anota la palabra *Eliminado* o el grado en el que se retoma actualmente:

- La habilidad para leer oralmente y en silencio. Eliminado.
- Mejorar la legibilidad de la letra. Eliminado.
- La literatura dentro de las Bellas artes. Eliminado.
- Identificación del predicativo en diversos temas. Eliminado.
- Relación natural de anécdotas y sucesos. Eliminado.
- Uso de los signos de puntuación. Primero, segundo y tercero.
- Literatura clásica china. Eliminado.
- Acentuación. Primero, segundo y tercero.
- Literatura india. Eliminado.
- Recursos en creaciones personales. Primero, segundo y tercero.
- La exposición. Primero, segundo y tercero.
- Cuadros sinóptico. Segundo.
- Coordinación de oraciones. Tercero.
- Literatura Mesopotámica. Eliminado.
- Literatura del antiguo Egipto. Eliminado.
- Poesía. Primero, segundo y tercero.
- Literatura hebrea. Eliminado.
- Identificación de ideas principales. Primero, segundo y tercero.
- El diálogo. Segundo y primero.
- La entrevista. Primero y segundo.
- Narrativa griega clásica. Eliminado.
- La oración compleja. Eliminado.
- La utilización de fuentes de consulta. Primero, segundo y tercero.
- Cartas literarias. Eliminado.
- Redacción de cartas. Primero.
- Literatura lírica romana. Eliminado.
- Lectura de auditorio. Eliminado.
- Género didáctico. Eliminado.
- Fábulas. Primero y segundo.

Los contenidos del programa de Español de 1970 se tomaron de los libros de *Español* de María José Rodilla León: *Lengua y literatura 1 y 2*, y Raúl Avila, *Español, Tercer grado*.

- Recursos morfológicos en la formación de palabras. Eliminado.
- La oratoria. Eliminado.
- Vocabulario científico. Segundo.
- La convocatoria. Eliminado.
- Documentos. Primero.
- El debate. Primero y segundo.
- La literatura épica feudal española. Tercero. *Mío Cid*.
- Literatura italiana. Eliminado.
- El antefuturo, el antecopretérito, y el antepospretérito de indicativo. Eliminado.
- Diversos tipos de textos. Primero y segundo.
- Recitación coral. Tercero.
- Redacción de sucesos de la vida escolar y social. Primero, segundo y tercero.
- Enunciados imperativos. Primero.
- Renacimiento. Eliminado.
- Literatura náhuatl. Terceño.
- Invitaciones y programas. Eliminado.
- Literatura maya. Eliminado.
- Presente, antepretérito, futuro, y antefuturo de subjuntivo. Eliminado.
- El género dramático. Segundo.
- Sor Juana Inés de la Cruz. Tercero.
- Campos semánticos. Eliminado.
- Sinónimos y antónimos. Primero.

La mayor parte de la literatura fue eliminada en segundo grado; algunos temas permanecieron y otros pasaron a ser de tercero. Se cumplió la intención de modificar los programas. Al analizar los contenidos de segundo, del programa anterior y del actual, podemos ver que disminuyeron, pero algunos de ellos sólo cambiaron de lugar o de nombre.

No es negativa la introducción de esos contenidos, el aprender a reflexionar sobre determinados temas es parte de la competencia comunicativa. Vivimos en una época en que los medios tienen mucha relevancia en nuestro entorno, influyen en nuestra cultura y en la visión del mundo. Analizar y criticar la información que nos llega debe servirnos para conocer nuestra realidad. Los alumnos de secundaria deben desarrollar esa capacidad, entre otras.

Las técnicas de investigación y de estudio son importantes para que los alumnos aprendan a desarrollar sus habilidades de análisis y comprensión de un tema, a partir de una fuente escrita u oral, pero para que realmente funcionen deben tener una aplicación continua en todas las materias y no solamente en español. Si la investigación sólo se trabajara en esta materia, no se daría la comprensión del léxico técnico o desconocido para el alumno; no podría haber una competencia comunicativa, ni en la escuela ni en su entorno social o cultural. Algunas de las sugerencias y propuestas dirigidas a los profesores se encuentran en *El Libro Para El Maestro*.

El objetivo, como insistimos antes, es alcanzar la competencia comunicativa mediante el enfoque comunicativo y funcional que ya mencionamos anteriormente. Empecemos por mencionar cómo se aprende el español, de acuerdo con el texto. Se nos dice que es un proceso largo, iniciado en la infancia, que se extiende hasta el fin de la escuela secundaria.¹⁰² Dentro de la sociedad el alumno tiene contacto con la escritura y se pregunta por lo que quieren decir. Al llegar a la escuela "Es un hablante competente de la lengua que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas".¹⁰³ Al llegar a la escuela aprende el alfabeto y a codificar las palabras, pero para que lo haga bien debe consolidar sus conocimientos sobre la lengua en el mismo colegio.

Dirijámonos exclusivamente a la lectura. Textualmente el libro que estamos citando menciona: "Se lee para saber qué se dice en un texto; para buscar los significados que encierra, lo que el autor ha dejado plasmado en el papel, y para encontrar qué nos dice a nosotros ese escrito".¹⁰⁴ Estamos de acuerdo, leer no sólo es repetir oralmente, o en silencio, lo que está escrito en una hoja; se trata de comprender, y si es necesario, aprender del texto que estamos leyendo. Por esta razón, al evaluar a un alumno, no lo vamos a calificar por lo bien que transmite lo

102. *Libro para el maestro, Español*. p. 14.

103. *Ibidem*.

104. *Idem*. p. 15.

escrito sino por lo que logra captar del mismo.

Se le propone a los profesores que manejen textos sencillos e interesantes para los alumnos. Las fuentes son variadas: revistas ilustradas, material científico y de divulgación, cuentos literarios y algunos hechos por los mismos alumnos, anuncios, comerciales escritos, solicitudes de empleo, periódicos, cartas personales, vales, recibos, obras teatrales, etc. Varios de los temas que aparecen en el programa, son el tipo de textos que deben leerse para desarrollar la competencia lectora de los alumnos.

Las técnicas para leer diferentes tipos de textos también son parte de los contenidos del programa cuando se ve el resumen. En cuanto a las sugerencias, se pide que primero se lea el texto en voz alta y después se comente en el grupo, se puede formular un cuestionario para verificar la comprensión de la lectura y para que el alumno vuelva a leer el texto.

Uno de los métodos que se presenta para leer un texto es el siguiente:

- Plantear un propósito.
- Explorar el texto.
- Lectura completa.
- Intercambiar expresiones.
- Definir la idea central.
- Realizar una segunda lectura y una actividad.
- Indagar significados desconocidos a partir del texto.

Además de lo anterior se necesita conocer "los signos, los espacios, los sonidos o tipos de entonación que se representen" en la lectura oral, en otras palabras los signos de puntuación y la gramática, pero también podemos encontrar algo muy interesante en el texto, a parte de lo anterior: "Todo hablante posee un conocimiento intuitivo acerca de la estructura de su lengua materna (...) Cuando se lee se emplea este mismo conocimiento".¹⁰⁵ No hay necesidad de memorizar la teoría que ya manejan inconscientemente. Se aprende a leer leyendo, dice Frank Smith.¹⁰⁶

105. *Ibidem*.

106. Frank Smith. *Comprensión de la lectura*. p.95.

EL ENFOQUE FUNCIONAL COMUNICATIVO

Ya vimos en un capítulo anterior sobre las corrientes lingüísticas asociadas con el estudio de la lengua y su enseñanza. Partimos de la teoría tradicional hasta la funcional. En esta última se da la integración de conceptos y estudios propios de la psicolingüística, la psicología del aprendizaje, la sociolingüística, la pragmática y la semiótica, además de la lingüística chomskiana origen del actual enfoque comunicativo de la lengua, representado, entre otros, por Smith, Lomas, Osoro, Cooper y Ricci. Varias de estas disciplinas se definieron anteriormente. Ahora nos ocuparemos de presentar algunos aspectos no tratados y reafirmamos las que consideramos más importantes.

La psicolingüística, según Lomas, se ocupa de la adquisición y desarrollo del lenguaje y su uso. Estudia los procesos cognitivos implicados en la comprensión y la producción de mensajes. Se integran aquí Chomsky y su formulación de la competencia lingüística.

La psicología del aprendizaje proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y la construcción del conocimiento, esto es, del aprendizaje lingüístico.¹ Algunos de los teóricos más conocidos sobre el aprendizaje son Vigotsky, Ausubel, Whorf, Piaget y Bruner, entre otros. Estos pertenecen a una corriente llamada cognoscitivista que surge en contra de los conductistas. Con ellos también sobresalen los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje y se suman a éstos los aspectos semánticos y pragmáticos que dan origen a esta nueva corriente didáctica de la enseñanza de la lengua llamada enfoque comunicativo.²

De los psicolingüistas se toma el concepto de lo cognitivo en el aprendizaje de la lengua. Ahora tomaremos algunos aportes de la psicología del aprendizaje considerando las teorías de Ausubel, Bruner y otros. El concepto del que partimos

1. Carlos Lomas, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. p. 52.

2. *Ídem*. pp. 56-57.

al hablar sobre sus teorías es el "aprendizaje significativo", pues es finalmente lo que se intenta al comprender un texto desde los puntos de vista de Smith y otros teóricos.

"Al hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje." 3 Novak, colaborador de Ausubel, al referirse a la construcción del significado dice: "construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos." 4

La teoría de Piaget sostiene que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. "Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción en estos esquemas previos." 5

Un aprendizaje realizado de forma significativa, es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados. 6

La funcionalidad del aprendizaje significativo se da a partir de la relación que tiene lo nuevo con lo que ya se sabe. Pero el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y, en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen en múltiples niveles "entre los propios alumnos, y entre el profesor y los alumnos. Mediante el juego de procesos psicosociológicos presentes en la situación de enseñanza, se va definiendo el contexto en cuyo marco el alumno atribuye un sentido a lo que hace y construye significados, aprendizajes con significatividad". 7 Desde este enfoque, vemos en-

3. César Coll Salvador. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. p. 193.

4. *Ídem*. p. 194.

5. *Ídem*. p. 195-196.

6. *Ídem*. p. 197.

7. *Ídem*. pp. 202-203.

tonces que la funcionalidad involucra, como lo afirman los sociolingüistas, el contexto y la interrelación social.

La teoría de Ausubel se ocupa principalmente del aprendizaje de asignaturas escolares en lo que se refiere a la adquisición y retención de esos conocimientos de manera "significativa". "El término "significativo" se utiliza en oposición al aprendizaje de contenidos sin sentido, como la memorización de pares asociados, de palabras o sílabas sin sentido." 8 La posibilidad de que un contenido pase a tener "sentido" depende de que sea incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustancial, o sea, relacionado con conocimientos previamente existentes en la "estructura mental" del sujeto. No es arbitrario, debe tener algún objetivo o criterio, en caso contrario, se aprende sin sentido.

Ausubel se ocupa fundamentalmente, del proceso de instrucción, de la presentación de contenidos con sentido más que de los procesos cognitivos del aprendiz. Escoge el aprendizaje de contenido verbal con sentido, primero porque la relación no arbitraria entre un contenido con sentido potencial y los conocimientos previos del individuo, para establecer nuevas ideas en la estructura cognitiva, permite que el aprendiz explore su conocimiento preexistente (...) a fin de interpretar la nueva información. Segundo porque la significatividad evita las limitaciones impuestas por la capacidad restringida de la memoria, en cuanto a la información que se puede procesar y recordar. 9

Algo que también menciona Smith al hablar del límite que tiene el cerebro de recibir información y procesarla. Mediante el aprendizaje significativo no se requieren grandes cantidades de información superficial. Y de acuerdo con la metodología presentada por Ausubel, la forma en que se debe presentar la instrucción, o entrada, al estudiante, es la siguiente:

- 1.- Presentar contenidos con sentido, significativos, relacionados con la estructura del conocimiento del alumno.
- 2.- Hacer una introducción mediante contenidos avanzados cuya función es la de

8. Ausubel citado por Araujo J.B. y Chadwick C.B. *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. p. 18.

9. *Ídem*. p. 19-20.

ser un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos. Ausubel distingue dos tipos: los expositivos, para introducir, y los comparativos para contenidos familiares, que sirven para aumentar el discernimiento entre ideas nuevas y las ya existentes. 10

3.-Reconciliación integrativa. Para un aprendizaje superordenado se debe hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas y reconciliar las incompatibilidades.

4.-Diferenciación progresiva. La forma en que se ordenen las materias debe presentar jerarquía y unidad en los contenidos.

En cuanto a las variables de salida o respuesta, al final del proceso de aprendizaje el estudiante debe probar que comprendió y adquirió "significados", que hay una retención y una transferencia comprobadas por la aplicación de esos significados adquiridos. 11

Como vemos, estas propuestas también aparecen en los nuevos enfoques, pero uno de los problemas de la teoría de Ausubel es que al hablar de los contenidos avanzados no presenta técnicas para identificar y construir organizadores para tipos específicos de aprendizaje. No trabaja lo suficiente la relación entre concepto de organizadores avanzados y las técnicas y actividades de enseñanza- aprendizaje. 12

Y hablando sobre Bruner, su preocupación principal es inducir una participación activa del aprendiz en el proceso de aprendizaje, especialmente si se considera el énfasis que se le confiere al aprendizaje por descubrimiento. "Bruner piensa que la solución a muchas cuestiones depende de que una situación ambiental se presente como un desafío constante a la inteligencia del aprendiz, impulsándolo para resolver problemas y conseguir la transferencia del aprendizaje." 13

10. Ausubel citado por J.B. Araujo y C.B. Chadwick . *Op. cit.* p. 23-24.

11. *Ídem.* p. 26.

12. *Ídem.* p. 24.

13. Bruner citado por J.B. Araujo y C.B. Chadwick. *Op. cit.* p. 39.

Bruner es un seguidor de Piaget y afirma que se debe enseñar a los niños cualquier tipo de habilidades en el lenguaje que correspondan al nivel del desarrollo del lenguaje que ellos posean, refiriéndose a las representaciones, o formas de representar el mundo: *enativas*, respuestas motrices; icónica, percepciones e imágenes; simbólica, en la que el aprendiz representa el ambiente, su experiencia del mundo y los medios para transformarlo. Aparte de esos tipos de representación está el poder del proceso cognitivo que aumenta la cantidad de información disponible de conceptos con la mínima cantidad de información para no sobrecargar los canales. 14

Cagné presenta una teoría sobre el aprendizaje parecida a la de Ausubel: "Cuando se da la oportunidad de que una información sea usada, el estímulo del ambiente provoca la recuperación de la información almacenada en la memoria a largo plazo y su transferencia al generador de respuestas, que es el mecanismo que tiene la función de transformar la información en acción," esto es, en aprendizaje. 15 El proceso es el que sigue:

El estímulo del ambiente es captado y penetran en el sistema nervioso central por el registro sensorial. La información se codifica y se instala en la memoria a corto plazo, aquí se codifica conceptualmente por pocos segundos, de aquí pasa a la memoria a largo plazo, o se olvida. Cuando pasa a largo plazo la información es transformada. 16

De esta forma observamos el proceso de aprendizaje desde el punto de vista psicológico. Como hablamos dicho anteriormente, en el enfoque funcional se integran esas teorías y las de la psicología social, de aquí que para Vigotsky el lenguaje es comunicación antes que representación y el conocimiento está condicionado por los intercambios comunicativos. El lenguaje requiere bases cognitivas y situaciones comunicativas. Desde su punto de vista el desarrollo psicológico es un proceso social en el que los signos externos se internalizan a partir de su conocimiento y manejo en el medio social.

14. *Idem.* p. 41.

15. Cagné citado por J.B. Araujo y C.B. Chadwick. *Op. cit.* p. 51.

16. *Idem.* p. 50.

Las estructuras complejas exigen el dominio previo de las sencillas y anteriores. El aprendizaje significativo supone la reordenación del conocimiento anterior para integrar las nuevas estructuras de los nuevos conocimientos.¹⁷

Aunque Chomsky no explicó los aspectos sociales y se preocupó más que nada por la gramática, la competencia lingüística que proponía en su teoría dio origen posteriormente a la competencia comunicativa, que se plantea en los actuales planes de estudio de la secundaria y la primaria, y es uno de los tantos saberes que se intenta desarrollar en el alumno. Lo que se conoce como reflexión sobre la lengua.

Pero también, como hemos estado observando, se integra el factor comunicativo como el principal objetivo del enfoque. Veamos qué significa comunicación desde el punto de vista de Antonio Menéndez:

Comunicación es el proceso vital mediante el cual un organismo establece una relación funcional consigo y con el medio. Realiza su propia integración de estructuras y funciones, de acuerdo con las influencias, estímulos y condicionantes que recibe del exterior, en permanente intercambio de informaciones y conductas. 18

La definición de Menéndez es muy completa, ya que considera la comunicación como un proceso en el que hay una relación funcional entre el medio y quien se comunica. Ricci complementa este concepto al integrar en el acto comunicativo la intención del mismo:

El acto de la comunicación es la unidad más pequeña susceptible de formar parte en un intercambio comunicativo y que una persona puede emitir con una única y precisa intención. 19

Cuando Lomas habla sobre el enfoque comunicativo, afirma que la finalidad de éste es el desarrollo de la competencia comunicativa, entendiendo ésta como el "conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales, su uso en los

17. Carlos Lomas. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. p. 91.

18. Antonio Menéndez. *Comunicación social y desarrollo*. p. 9.

19. Pio Ricci Bitti. *Op. cit.* p. 25.

contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos.²⁰ Y sobre los contextos y las situaciones, Ricci dice:

Los contextos (...) son conjuntos que se forman en el momento de la comunicación. El aspecto más conocido en cuanto a que se puede percibir, es el contexto lingüístico (discursivo o verbal), que está constituido por la concatenación lineal de las palabras.²¹

La competencia comunicativa es lo que el hablante debe saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativas o en situaciones particulares. Lomas reitera el empleo de la diversidad de usos verbales y no verbales de las prácticas comunicativas habituales de los alumnos que reflejan un nivel social. ²²

Los usos lingüísticos y no lingüísticos adquieren valor de cambio y cobran sentido en el mercado de las prácticas culturales y actúan en última instancia, como exponentes simbólicos de su ubicación en la estructura social. ²³

El bien hablar, el buen escribir y el gusto estético por las normas que el hablante adquiere, según Gumperz y Hymes, se dan a través de un proceso de socialización, ya que dentro de su comunidad saben qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar. Todo ello relacionado con lo no verbal y sus conocimientos culturales. ²⁴ Son normas de interacción y de interpretación, estrategias para para comportarse de manera adecuada en determinadas situaciones.

El objetivo universal del enfoque comunicativo es "lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita," ²⁵ dice Carlos Lomas integrando en un resumen todos los elementos del enfoque. Y para lograr su desarrollo se debe realizar una planificación, metodologías y evaluaciones adecuadas al objetivo general.

20. Carlos Lomas, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pp. 59-60.

21. Pio Ricci Bitti. *Op. cit.* p. 50.

22. Lomas, Carlos, *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. p.96

23. *Ídem.* p. 97.

24. Carlos Lomas. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. p. 39.

25. *Ídem.* p. 38.

Los saberes o competencias que debe aprender el alumno, según Hymes, son la lingüística, la sociolingüística, la competencia discursiva y estratégica. Los contenidos deben estar relacionados con los procedimientos, los conocimientos, la reflexión, los valores y las actitudes.²⁶ A la vez, estos contenidos deben comprender las prácticas discursivas más próximas al alumnos, los conocimientos previos que ya domina para avanzar más progresivamente hacia las formas discursivas más complejas, las formales, literarias, o cercanas a la norma culta.²⁷

“Las prácticas discursivas deben ser funcionales, deben estar al servicio de las necesidades de comunicación de los alumnos y de las alumnas.”²⁸

Las actividades deben presentar un proceso de expresión, comprensión y reflexión, que en otras palabras sería la estimulación para expresarse, la comprensión del sentido de un texto y la reflexión sobre lo que el autor quiere decirnos.²⁹

Con esta breve revisión podemos comprobar que la mayor parte de las características, elementos y objetivos del enfoque funcional comunicativo se incluyen en el programa de Español vigente, que se dirige más que nada a desarrollar la competencia comunicativa del alumno.

26. Hymes citado por Carlos Lomas en *Ciencias del lenguaje*. p. 85.

27. *Ídem*. p. 91.

28. Carlos Lomas. *Op. cit.* p. 92.

29. *Ídem*. 96.

LAS PRUEBAS

En esta parte del trabajo presentamos unas pruebas para comparar la situación lectora de los alumnos de secundaria, pero antes de mostrarlas realizamos una reflexión breve de la lectura como tal, con el propósito de hacer comprender la necesidad de manejar un método de lectura adecuado que les permita a los alumnos comprender lo que leen. Posteriormente pasaremos a las pruebas de comprensión.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia, leer significa: "Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronúnciense o no las palabras representadas por estas características. "1 Tradicionalmente es la decodificación de lo impreso, o la identificación de signos por sus sonidos. También se entiende como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral.2 Veamos que significa "leer" para Araceli Garduño dentro de la literatura moderna acerca de la lectura en contraposición a la tradicional:

El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndose por ello, la obtención de significación a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector. 3

Estas ideas presentadas por Garduño respecto a un concepto de la lectura coincide con la teoría de Smith. Para que aprendan a leer verdaderamente los alumnos, lo deben hacer con gusto, gozar la lectura y no sólo descifrar signos, sino darle sentido a lo que leen. 4 No se trata sólo de decodificar la información sino de extraer significado del lenguaje hablado o escrito, o bien de predecirlo, atendiendo a sus experiencias. 5

1. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua*. p. 282.

2. Felipe Alliende G. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. p. 16.

3. Sonia Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*. p. 9.

4. *Ídem*. p. 10.

5. Frank Smith. *Comprensión de la lectura*. p. 90.

Ricci y Bruna Zani también se interesan por el significado de un texto decodificado. Ellos afirman que el receptor:

cuando escucha o lee algo debe de escoger uno de los posibles significados que decodifica. En esto se sirve del contexto, de la situación entre sí, de lo que se ha dicho, sea inmediatamente antes o hace mucho tiempo. 6

Francois Richaudeau dice que "La lectura es un proceso de comunicación entre una memoria artificial y un ser humano, proceso caracterizado por el canal visual y el mensaje llevado por la memoria artificial". 7 Suma a estas ideas el hecho de que es un proceso para obtener conocimiento de la información que se lee por medio de una lectura integral, rápida y selectiva. 8

Pedro Lain Entralgo advierte que la definición de la Real Academia es vaga, pues no alcanza el valor significativo del texto y lo que descubre el lector. Este teórico expresa: "leer es entender lo que el autor de una expresión escrita quiso decir con ella; o bien, (...) entender la verdadera significación de los caracteres materiales con que un hombre quiso expresar un contenido de su propio espíritu." 9

El mismo Lain Entralgo, haciendo referencia a la lectura literaria, nos dice que "leer es, a veces "aprender", (...) otras veces, "formarse". (...) Puede ser también "afirmarse" y en otras "enajenarse". 10

Actualmente ya han sido modificados los programas y planes de estudio de la secundaria, ahora los objetivos generales de la educación se dirigen hacia la formación de los alumnos más que a la información. Desde este punto de vista leer no es identificar sonidos o decodificar literalmente un texto, sino comprender el significado del mismo, darle sentido e interpretarlo para obtener un nuevo conocimiento como lo manifiestan los teóricos más actualizados. Y dentro de este enfoque, una de las formas de descifrar el significado es a través del contexto.

6. Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. p. 251.

7. Francois Richaudeau, "La lectura", citado por Moisés Ladrón de Guevara en *La lectura*. p. 129.

8. *Ídem*. p. 141.

9. Pedro Lain Entralgo, "Notas para una teoría de la lectura", citado por Moisés Ladrón de Guevara. *Op. cit.* p. 149-150.

10. *Ídem*. p. 156.

Alliende, al igual que algunos autores comentados anteriormente, presenta al lenguaje dentro de un marco social y la lectura también tiene esta función social, pues expresa que " hay una fuerte correlación entre los hábitos de la lectura de un pueblo y su desarrollo material y social".¹¹

Sin embargo, las funciones del lenguaje y la lectura no sólo son las anteriores, Alliende nos habla también de la apelativa, la expresiva y la representativa.¹² Todas ellas son importantes para la vida personal y social y para el conocimiento escolar. De éstas una de las más importantes para el estudiante es la representativa, que además integra a la función informativa, ya que por medio de la lectura se transmite la cultura a través de las diferentes materias que se les enseña. Pero al margen de estas funciones se habla de una función metalingüística, es decir, la capacidad de la lengua de referirse a sí misma. El conocimiento metalingüístico partiría de la familiarización con el lenguaje escrito, como base del uso de la lengua en un nivel "culto formal".¹³ El conocimiento de la lengua a partir de este punto de vista es precisamente uno de los propósitos del enfoque actual. Reflexionar sobre la lengua a partir de la lengua misma en la práctica.

A parte del contexto significativo que se debe considerar, Alliende nos menciona que otros factores como la atención y la memoria afectan también la comprensión. Un niño demasiado hiperactivo es incapaz de atender una tarea y lo mismo ocurre con alguien que es poco alerta.¹⁴

Smith complementa esta visión afirmando lo que los psicolingüistas consideran básico: el conocimiento interno o memoria a largo plazo, llamada también estructura cognoscitiva es lo que le da sentido al texto. "La comprensión es la base para que un niño aprenda a leer, pero la lectura, en cambio, contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión " para desarrollar su teoría del mundo, es decir, su aprendizaje.¹⁵ Alliende también presenta esa memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La primera facilita el recuerdo durante unos treinta segun-

11. Felipe Alliende G. *Op. cit.* p. 8.

12. *Idem.* p. 9.

13. *Idem.* p. 13.

14. *Idem.* p. 43.

15. Frank Smith. *Comprensión de la lectura.* p. 107.

dos para renovar la información. La segunda tiene los conocimientos almacenados y facilita la comprensión.

Pero hay también un proceso en la lectura que integra tres etapas: aprestamiento o motivación, lectura inicial o decodificación y lectura comprensiva. A la vez, la comprensión se logra en la medida que emisor (escritor) y receptor dominan los mismos esquemas. 16 Y puede depender también del conocimiento que se tenga sobre el autor, las circunstancias en que fue producido un texto, de factores lingüísticos, la complejidad o simplicidad de las oraciones y del vocabulario; se dificulta cuando los contenidos abstractos y complejos no corresponden a la edad mental del lector. Se facilita la comprensión cuando el texto es interesante y aporta nuevos conocimientos y perspectivas. 17

David Cooper presenta las condiciones necesarias para que se dé la comprensión, éstas están condicionadas por factores que han de tenerse en cuenta durante el entrenamiento: el lenguaje oral, las actitudes, el propósito, el estado físico y afectivo en general." 18 En otros términos, cuestiones que tienen relación con el contexto social y físico en que se da el proceso. "Debiera entrenársele como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura." 19 Esto en relación con la enseñanza general de la lengua, pero al hacer la lectura se debe tomar en cuenta el factor social comunicativo, o afectivo.

De acuerdo con lo anterior, al factor de la atención sumamos el conocimiento del código y la forma en que se presenta el texto, la complejidad o facilidad para comprenderlo e incluimos la situación comunicativa dentro del grupo, contexto social en el que podemos hablar de la discusión como una de las técnicas de ambientación que menciona Donna Alverman.²⁰ Todo esto propicia la comprensión de los textos. Pero pueden surgir también problemas que no permitan el proceso de la comprensión como el que el lector no cuente con la información previa, el

16. Felipe Alliende G. *Op.cit.* p. 79.

17. *Ídem.* p. 77.

18. David Cooper. *Cómo mejorar la comprensión lectora.* pp. 30-31.

19. *Ídem.* p. 34.

20. Donna E. Alverman. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula.* p. 13.

texto no sea claro, el vocabulario del lector sea insuficiente para comprenderlo, no regular su propia comprensión al dar por acertadas respuestas que son falsas, etc. 21 Estos mismos inconvenientes los señala Smith y otros teóricos mencionados anteriormente. La sugerencia es, entonces, presentar textos significativos de acuerdo con el conocimiento de los alumnos para que aprendan a usar su información no visual en forma eficiente y de esa manera le den un significado, o sentido a lo que leen. 22 Cooper también habla del uso de los conocimientos previos, o información no visual, al afirmar que la comprensión no es un conjunto de habilidades para identificar ideas, "es un proceso a través del cual el lector elabora el significado, apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolo con sus conocimientos previos". 23

Las ventajas que puede traer este tipo de lectura son: el desarrollo del vocabulario, el sentido de las relaciones letra-sonido, el desarrollo de la habilidad para identificar palabras y su significado, la velocidad, evitar visión tubular, la sobrecarga de memoria y el incremento de la información no visual. 24

"A través de la lectura el escolar puede explorar, ensayar, equivocarse, acertar, inquirir y descubrir conceptos." Lo que ha sido aprendido a través del descubrimiento puede ser expresado a través del lenguaje oral y escrito. Para ello se debe adquirir y usar un vocabulario que exprese el qué, el cómo, el cómo, el cuándo y el por qué. 25 Smith explica lo anterior señalando que en la lectura no debe haber miedo a cometer errores, la forma en que se predicen los significados es formulando preguntas y la comprensión se dará al darles respuesta. 26

Se dijo antes que una de las sugerencias es presentar textos significativos para el alumno, Kenneth Goodman resume las características y datos que se deben considerar:

21. *Ídem.* p. 320.

22. Frank Smith. *Comprensión de la lectura.* p. 170.

23. David Cooper J. *Op. cit.* p. 23.

24. Frank Smith. *Op. cit.* p. 192.

25. Felipe Alliende G. *Op. cit.* p. 67.

26. Frank Smith. *Op. cit.* p. 78.

1. La lectura debe involucrar un nivel de comprensión. Los materiales deben tener algo que decir.
2. Los recursos del lenguaje que transmite significado deben ser considerados cuidadosamente.
3. Se debe poner énfasis en señales familiares de significado estructural.
4. Deben usarse patrones de lenguaje que el niño ya conoce y evitar oraciones artificiales.
5. Evitar el uso de ilustraciones que proporcionan claves importantes para el significado.
6. Usar el idioma estándar, informal, no el libresco.
7. Emplear contenidos que pertenezcan a la experiencia del lector.
8. Presentar tempranamente palabras funcionales, artículos, pronombres, personales agrupados de diferentes formas.
9. Proporcionar oportunidades para el desarrollo en diferentes niveles de lectura.
10. Proporcionar experiencias que impliquen las cuatro operaciones básicas: escuchar, hablar, leer, escribir. 27

Como podemos ver, varias de las sugerencias sobre los textos son ideas que aparecen en las propuestas de la S.E.P en el *Libro para el maestro*, por lo que comprobamos que el enfoque tiene apoyo teórico para fundamentar el empleo de las metodologías actuales.

Los tipos de lectura que deben proponerse a los alumnos son variados. Smith sugiere: historietas, artículos periodísticos, revistas, cuentos, historias de misterio y de aventuras, mitos. Allende propone registros de experiencias en tarjetas o carteles, cuentos tradiciones, narraciones, novelas de aventura, textos sobre animales, plantas, lugares, geografía, diccionarios, enciclopedias, atlas, crucigramas, etc. En fin, todo tipo de textos que tengan el lenguaje escrito de la lengua materna, muchos de los cuales ya se mencionó anteriormente se presentan en el actual programa de Español. También debe considerarse el interés de los alumnos por determinados textos para que los lean con más gusto. Para seleccionarlos se deben elegir de acuerdo a algunos criterios, según Monsón: "1) popularidad real o potencial, 2) relevancia, 3) méritos literarios y 4) adecuación o funcionalidad para el hipotético usuario." 28

27. Kenneth Goodman citado por Felipe Allende G. *Op. cit.* pp. 107-108.

28. Dianne L. Monson y Ann K. Day. Mc Clenathan. *Crear lectores activos.* p. 34.

La violencia y las agresiones se han convertido en motivos relevantes dentro de la ficción actual, contemporánea y realista, al igual que en los programas televisivos. 29

A los niños les gusta leer temas acerca de los indios, los vaqueros, ficción y acción. Dándoles temas que les agraden, se les puede entrenar para que sean críticos literarios abordando interrogantes relacionadas con el final de la historia textual y el que imaginó el lector, la estructura, el punto de vista y la veracidad de la obra. 30

Monson sugiere presentar textos que les agraden a los niños. Las propuestas no se dirigen sólo a los maestros, este autor recomienda a los padres de familia y a la biblioteca la elección de las lecturas. A los muchachos les encantan los temas de violencia y se les muestran, pero no termina ahí el proceso. Se debe interrogar al texto mismo como lo propone Smith, formular preguntas en relación al contenido y a la realidad que estos tienen en cuanto al mundo. Las pautas para seleccionar los libros implican saber cuáles pueden considerarse polémicos e interesantes para los alumnos. A la vez debe aprender a determinar el punto de vista del autor y sopesar la fuerza de una influencia positiva en el lector contra la posibilidad de exponerlo a un tema percibido como negativo; el muchacho debe ser capaz de explicar su propósito al utilizar un libro en particular. 31

Monson propone que se haga participar a los niños en la narración escrita de sus historias propias en la biblioteca. 32 Esto implica el desarrollo de habilidades y nociones de los medios de una biblioteca, como ejemplo: conocer la biblioteca, las reglas, los libros, su estructura y empleo de medios audiovisuales como se sugiere en los programas de español.

En el caso de lecturas de estudio, Alliende propone desarrollar destrezas de lectura: revisión preliminar, lectura selectiva espontánea y lectura selectiva indagatoria. 33 Lo que supone activar los esquemas congnotivos del alumno, relacionando el contenido del libro con sus experiencias anteriores. Presentar

29. *Idem.* p. 35.

30. *Idem.* p. 41.

31. *Idem.* p. 49-50.

32. *Idem.* p. 55.

33. Felipe Alliende, G. *Op. cit.* p. 235.

previamente las palabras que se refieren a nuevos conceptos. Que los alumnos formulen preguntas cuyas respuestas se encuentren en el texto. Estimular la lectura silenciosa. Solicitar las respuestas por procedimientos orales o escritos. Tener conciencia de los nuevos conceptos. Destacar las repuestas y corregir los errores mediante a la reelectura. Estimular la discusión de nuevos conocimientos. Registrar la información en resúmenes, síntesis o esquemas. 34

En cuanto a la lectura de textos literarios, se presentan dos tipos de comprensión: la literal o superficial del texto y la comprensión de la estructura profunda o de los contenidos latentes del texto, captado por los sentidos. Esto es, entender lo que el autor quiere decir, mediante una lectura crítica que parta de sus propios conocimientos culturales. 35

Donna E. Alverman y Deborah R. Padilla nos dan como punto de partida el uso de la discusión en clase, al igual que Ricci: "La discusión es importante tanto como una destreza de comunicación como un medio para desarrollar niveles más altos de habilidades lectoras."36 El propósito es el dominio del tema, obtener un resultado como un cambio de actitud o la solución de problemas. Pero antes de asignar a los alumnos algún material de lectura se les debe informar sobre el propósito de la discusión para que participen activamente.37 Incrementar la confianza a la hora de abordar las fuentes para facilitar el control de su aprendizaje. 38

Los factores del contexto de clase que influyen en la discusión son: la intervención del profesor, el libro de texto y el espacio físico.

34. *Ídem.* p. 238-239.

35. *Ídem.* p. 272-273.

36. Donna E. Alverman y Deborah R. Padilla. *Discutir para comprender.* El uso de la discusión en el aula. p. 13.

37. *Ídem.* p. 17-18.

38. *Ídem.* p. 24-25.

Según Maier, "Los problemas deben extraerse de los libros de texto, de las charlas del profesor, de las discusiones previas de los alumnos o de una combinación de cualquiera de estas modalidades." 39

Los niños aprenden a leer, de acuerdo con la teoría de Smith, dándole sentido al lenguaje escrito, porque no lo pueden hacer a partir de algo sin sentido. Las estrategias de lectura son leer sin identificar palabras o letras por separado. Emplear el contexto en la búsqueda de significados que le darán sentido a la lectura. 40

Y en lo que se refiere a la evaluación de la lectura de comprensión, Alliende nos dice que es imposible evaluar objetivamente dado el problema de las variaciones comprensivas de cada lector.⁴¹ Considera que cada quien le da su propio sentido de acuerdo con sus conocimientos. Pues como dice Garduño, la mayoría de las pruebas se destina a medir la capacidad de la lectura "se limitan a medir sólo el tipo de lectura informativa",⁴² pero no se propician las condiciones de aprendizaje activo.

Al evaluar los aspectos relacionados con la lectura, Alliende muestra que se deben valorar destrezas que tengan relación con el texto y lo que el mismo puede proporcionar al lector.

"La evaluación de la comprensión de lectura considerada como una lista de destrezas, constituye la práctica educativa más extendida en nuestro medio, por lo cual también deben ser analizadas destrezas como: encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir un secuencia de eventos, establecer relaciones de causa-efecto", dice Alliende.⁴³

Monson considera que la reacción crítica es la capacidad para evaluar una historia o un poema, si el libro es bueno así como poder expresar las características de su calidad. ⁴⁴ Smith resume la valoración de la lectura cuando ésta se

39. Maier citado por Donna E. Alverman. *Op. cit.* p. 47.

40. Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura.* p. 150.

41. Felipe Alliende G. *Op. cit.* p. 186.

42. Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.* p. 13.

43. Felipe Alliende, G. *Op. cit.* p. 190.

44. Dianne L. Monson, *Op. cit.* pp. 78-79.

y las circunstancias para que tenga éxito la comprensión "se pueden resumir como la posibilidad de emplear información no visual relevante sin obstáculos ni ansiedad." 45.

PRUEBA UNO

El procedimiento que se siguió para aplicar las pruebas fue diseñado por el grupo asesorado por la maestra Maqueo y es el que a continuación se presenta:

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

1º. Elección del texto

Considerando algunas características de los textos que sugieren los teóricos mencionados anteriormente, se eligió un texto que las reuniera. El seleccionado, "Nada que hacer" de Elena Poniatowska, es fácil al leerse, interesante, breve, con un contenido familiar, entendible y, podríamos decir, significativo para los alumnos, pues, aparte de ser literario, tiene sentido para el lector, lo involucra.

En cuanto a la temática, la soledad de una niña, es un asunto con el que los alumnos pueden identificarse y esto se debe al ambiente en que actúa la protagonista, autoritarismo por parte del padre y ratos de ocio de una niña a la que su progenitor no le interesa lo suficiente. Por otro lado, es significativo para los adolescentes porque se identifican con los cambios conductuales propios de la adolescencia.

El texto elegido es breve y completo, se ajusta convenientemente a la

aplicación de la prueba; a pesar de que forma parte de una obra mayor, *Lilus Kikus*, tiene la unidad suficiente para los propósitos de la prueba.

Otras características de "Nada que hacer" es la calidad poética. Su concisión y su claridad se encuentran en la sencillez poética en donde la soledad de *Lilus* se redacta sin complicaciones sintácticas, como lo recomiendan Smith y otros teóricos.

El lenguaje presenta un léxico accesible para los adolescentes, no hay problema por términos técnicos o desconocidos para ellos.

La estructura es la de un texto narrativo, pues se relata la historia de un personaje.

"Nada que hacer" presenta la estructura de obras literarias narrativas tradicionales como la secuencia lineal, el tema, el argumento, los personajes, el problema, la acción, el lugar, el ambiente y la resolución de los hechos.

2º. Decisiones en torno a los alumnos

La Prueba uno se aplicó al mismo número de alumnos que la dos y con el mismo texto. Se dividieron en dos grupos, el de hombres (50 integrantes) y el de mujeres, con la misma cantidad. Las diferencias entre las dos pruebas fueron: la forma en que se iniciaron, las condiciones ambientales que se provocaron en la segunda y el tipo de preguntas que se plantearon en los cuestionarios. Se trata de saber si la actividad propuesta en la Prueba 2 contribuye a mejorar la comprensión de la lectura como lo sugieren Smith y otros teóricos comentados anteriormente.

Se eligió a grupos de tercer grado de secundaria porque es un grado terminal, los alumnos tienen mayor maduración lingüística y cognoscitiva, es el máximo grado de estudios en este nivel, y es el campo de trabajo en que nos desempeñamos.

La escuela visitada fue la secundaria técnica "Paula Nava Nava". Se aplicaron las pruebas al turno matutino y las edades de los alumnos fluctuaron entre los 13 y 15 años.

3°. Elaboración de la Prueba 1

La Prueba 1 se realizó de acuerdo con los lineamientos de los textos vigentes aprobados por la S.E.P. y la metodología propuesta, presentar al alumno la prueba, los ejercicios de comprensión y la evaluación posterior.

4°. Aplicación de la Prueba 1

Antes de presentarnos en la escuela elegida, la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM nos proporcionó un documento en el que se informaba el objetivo de la investigación y los responsables del trabajo. Presentamos el oficio al director de la escuela secundaria "Paula Nava Nava" y nos dio el permiso y las facilidades para la aplicación de las pruebas. En la primera se pidieron los datos teóricos del análisis tradicional de un texto literario del género narrativo: tema, personajes, lugar, acciones e interpretaciones. La primera parte forma la estructura superficial o teórica del texto, y la segunda, que se hace por medio de preguntas abiertas, la comprensión profunda.

Recordamos que el texto fue el mismo para las dos pruebas y por las características de éste, consideradas anteriormente, los resultados podían ser semejantes.

Al llevar a los grupos la Prueba 1, se les habló sobre el propósito de la investigación y no hubo ningún problema para aplicar los cuestionarios. Primero se les dio la hoja de lectura y les pedimos que la guardaran o la voltearan. Posteriormente se les entregó el cuestionario respectivo y contestaron. Al terminar les dimos las gracias y nos retiramos.

Cabe mencionar aquí algunas características que vimos en estos grupos antes de iniciar la aplicación. Para empezar, el grupo de las niñas, sólo lo formaban ellas, no habían niños. Por la atención observada y ciertos hábitos de

cortesía y seriedad nos parecieron alumnas aplicadas. Sabíamos también que formaban parte de un solo taller, el de secretariado. No hubo desorden, la mayor parte contestó honestamente y sin escribir ideas ajenas a lo que se les pedía.

En el caso de los varones, también formaba un grupo exclusivamente masculino. Presentaron el mismo respeto y atención durante la aplicación.

5º. Análisis de resultados de la Prueba 1

Para el análisis de los dos tipos de pruebas se siguieron los criterios enlistados:

1.- Se consideraron sólo las preguntas de comprensión para las dos pruebas.

2.- Se tomaron como correctas las respuestas:

- la soledad
- la diferencia generacional
- la incomunicación

3.- La puntuación asignada fue de 10 para la soledad, y 5 para la diferencia generacional e incomunicación. En caso de que no apareciera ninguna se consideraría como cero.

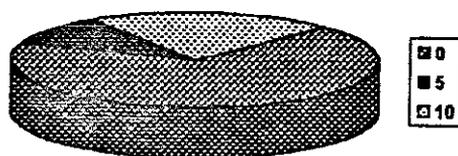
4.- La calificación final se obtuvo de la suma de la puntuación total y por medio de una regla de tres se consiguió el porcentaje de aciertos.

Resultados de la prueba 1

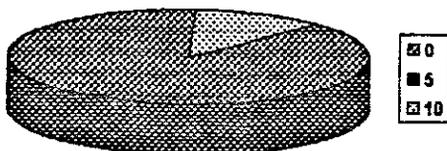
	MUJERES	%	HOMBRES	%
la soledad	11	11	6	6
la diferencia generacional	4	4	0	0
la incomunicación	1	1	0	0

Tomando en cuenta que son cien alumnos en total, el porcentaje de aciertos obtenidos equivale al mismo número de alumnos que contestaron. Como vemos, las niñas tienen mayor comprensión en comparación con los varones, de los cuales sólo contestaron acertadamente seis de ellos y no más en relación con los otros aspectos considerados. Podríamos pensar que en estos resultados las niñas tienden a leer más comprensivamente, quizá porque el personaje del texto y la historia misma son identificables con ellas, o simplemente el hecho de que la niña del relato haya sido femenino, como las alumnas. No es el propósito de esta investigación averiguar el por qué de estas cuestiones. Más que nada nos interesa conocer los resultados de comprensión que, como vimos anteriormente resultó mayor en las niñas. En cuanto a las demás preguntas formuladas, la mayoría de los estudiantes contestó acertadamente al análisis, no así a las preguntas relacionadas con el aspecto profundo del texto. Esto nos dice que los alumnos están preparados para analizar el aspecto superficial y teórico de una lectura, pero todavía falta que entiendan la profundidad de lo que se les dice, o lo que deben recibir del texto. Principalmente los varones deben aprender a entender las lecturas, pues como vimos, son muy pocos los que acertaron y no hubo alguno de ellos que tuviera por lo menos cinco con una respuesta relacionada con la correcta. En varias ocasiones los alumnos confundieron el título con el tema, de aquí que hubiera una gran cantidad de ceros. Para cotejar más objetivamente los resultados se muestra las siguientes gráficas:

CALIFICACIONES DE LAS ALUMNAS



CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS



PRUEBA 2

Antes de presentar los resultados de esta prueba, retomamos algunos aspectos teóricos ya mencionados anteriormente en cuanto a la lectura. Consideramos la propuesta dada por Frank Smith como modelo a seguir en la enseñanza de la lectura de comprensión y algunas sugerencias propuestas por Donna y Ricci en cuanto al empleo de la conversación.

Frank Smith es uno de los últimos teóricos que hablan de las tendencias didácticas para la enseñanza de la lectura. La teoría de este autor tiene relación directa con la comprensión de la lectura, explica porqué es primero la comprensión y después el aprendizaje. Para ello retoma lo que ya otros investigadores han creado sobre la visión del mundo como la de Whorf, el conocimiento no verbal de Gumperz, el conocimiento previo de Vygotsky, el sentido del lenguaje de los pragmáticos, el cognositivismo de Sperber y Wilson, la lingüística textual y la noción del contexto cognitivo.

La necesidad de aprender a leer parte de que no todo lo que conocemos lo aprendemos en la escuela, podemos aprender a través de la lectura sin estar en el colegio. De la misma forma que Allende expresa que la lectura es una fuente de conocimiento y aprendizaje, Smith afirma que a través de la lectura uno conoce

nuevos significados, y adquiere nuevos conocimientos, pero dependen de lo que el lector ya tiene en mente. "El significado que los lectores comprenden del texto siempre es relativo a lo que ya conocen y a lo que quieren conocer."⁴⁵ Como observamos retorna algunas afirmaciones que los pedagogos anteriores habían expresado, como es el caso de Ausubel y Bruner.

Para empezar, todos tenemos un límite para procesar información en el cerebro. Por tal razón al tratar de llenarnos de demasiada información la mente no asimila todo lo que mandamos y lo único que provoca es lo que Smith llama "visión tubular". No dudamos de que esto les pase a una gran cantidad de alumnos a los que les queremos informar o enseñar más de lo que pueden asimilar. El lector no ve toda la información al leer textos desconocidos, difíciles, o cuando hay ansiedad, exigencias de tarea o demasiada carga de información. Smith llama a la información textual lectura visual o superficial y a los conocimientos previos información no visual o estructura profunda.

Para no producir visión tubular los textos deben ser idóneos con los conocimientos previos que una persona tiene para tomar decisiones sobre el significado o sentido del escrito más rápidamente, no leer letra por letra o palabra por palabra, ni memorizando porque la lentitud provoca incompreensión. Sin embargo, la velocidad también depende de la habilidad del lector y de la dificultad del texto. 46

A través de la comprensión, Smith nos dice que se relacionan los nuevos conocimientos con los previos, se comprende y se produce el aprendizaje como resultado. Comprender es relacionar lo visual con lo que ya sabemos. Aprender es la modificar lo que ya sabemos, información no visual, como consecuencia de atender al mundo que nos rodea. 47

A esa fuente de conocimiento previo se le llama estructura cognoscitiva. Aquí

45. Frank, Smith, *Comprensión de la lectura*. p. 170.

46. *Ídem* p. 49.

47. *Ídem*. p. 67.

es en donde se encuentra la visión del mundo que tenemos, los esperanzas, los temores, las expectativas, la creatividad, los valores, el razonamiento, etc. Si lo que se lee no tiene relación con la propia visión del mundo, el texto no tiene sentido para nosotros y no lo comprendemos. Luego, entonces, si no se tienen suficientes conocimientos previos para comprender un texto, difícilmente se le dará sentido.

Para que funcione nuestra estructura cognoscitiva la lectura debe ser significativa, es decir, se debe comprender el sentido de lo que se lee, integrar la información visual a la no visual o memoria a largo término. En caso de que aparezcan palabras desconocidas, la lectura del contexto nos dará su significado.

Donna Alverman y Deborah R. Dillon sugieren llevar a cabo una discusión antes de iniciar una actividad lectora, esto permitirá aumentar la habilidad para leer y dominar un tema, además de permitir cambios de actitud y solucionar problemas.

Se incrementará la confianza de los alumnos al abordar los textos y les facilitará su aprendizaje. Pero antes se les debe comunicar a los alumnos el propósito de esa actividad inicial para que participen activamente. Esto es precisamente lo que se hizo en la Prueba 2 antes de la lectura del texto, con el propósito de que se ambientara el grupo para que participara, pero también para que sacaran a la luz toda la información no visual que poseen. Esta tiene relación con la adolescencia y su problemática, lo que puede permitirles comprender el tema central de la lectura que se les proporcionó.

La Prueba 2 está fundamentada en la propuesta de Smith ya que las características del texto cumplen con las sugeridas por él, y por otros teóricos. El cuestionario que se les presentó no abarcó aspectos teóricos, se dirigió a profundizar en el contenido después de haber leído el texto. Se trató de que los alumnos sacaran a flote la información no visual que tenían sobre el tema que leyeron por medio de preguntas que les hicieran reflexionar, retomar el texto y señalar el tema.

48. Donna. E. Alverman, Deborah R. Dillon, David O'Brien. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula.* pp. 13-25.

Características y elaboración de la Prueba 2

Como se había comentado antes, el texto de la Prueba 2 es el mismo que se aplicó en la uno. Las características formales son las mismas, pero el cuestionario que se elaboró es diferente, además de la estrategia de ambientación que se realizó previamente.

Se planeó una actividad oral previa a la lectura para situar al alumno en el contexto que se plantea en el texto y ampliar su visión acerca de la temática.

Las funciones de esta actividad ambiental consistían en que a partir de una discusión del asunto los alumnos interactuaran y recibieran opiniones distintas que acrecentaran su información no visual. De tal manera los muchachos ampliarían su criterio y expresarían sus opiniones, lo que saben sobre el tema, aunque conscientemente ignoren que lo saben. Lo dirían en un ambiente de confianza, abierto y ameno.

Todo esto iba dirigido a mejorar la comprensión lectora, pues mediante el ejercicio inicial, hay un acercamiento previo a la temática del texto. Los asuntos que se comentarían serían : la adolescencia y la problemática que sufren los muchachos adolescentes, sus intereses, aficiones y la diferencia entre la vida adulta y la infancia. No estaba permitido, para nosotros, mencionar las palabras *soledad, diferencia generacional o incomunicación*. Posterior a esto se daría la lectura y por último el cuestionario. Se formularon preguntas dirigidas a la comprensión del contenido, no relacionadas con la estructura del texto o conceptos teóricos. El objetivo fue que los alumnos comprendieran profundamente el texto sin quedarse en su estructura superficial o información visual.

Aplicación de la prueba

La prueba fue aplicada como se planeó anteriormente: una actividad previa que consistió en una discusión oral sobre la adolescencia, la lectura y el cuestionario.

Se observó timidez al proponerles que participaran oralmente, pero al opinar la primera persona hubo otros que lo hicieron. Los dos grupos, el de niñas y el de niños presentaron falta de interés al principio. Vimos también que en comparación con los grupos de la Prueba 1, los de la 2 se mostraron más inquietos durante el desarrollo. De estos dos grupos, los niños fueron los más participativos. Cabe mencionar que en el de las niñas la mayoría estaba ocupadas en hacer un ejercicio que la maestra de inglés les había dejado y se apuraron a contestar después del ejercicio previo para continuar con su tarea. Hubo pruebas que no hacían referencia al texto sino a lo platicado en el grupo. Muchos contestaron que el tema del texto era la adolescencia, una niña traviesa que no tenía nada que hacer o una niña a la que le gustaba estar sola. Durante el tiempo en que contestaron el cuestionario varios alumnos preguntaron sobre el significado de las preguntas, lo que nos hizo ver que no comprendían qué se les estaba preguntando y qué tenían que contestar, principalmente lo relacionado con el asunto del texto y el título, que en varias ocasiones dejaron en blanco.

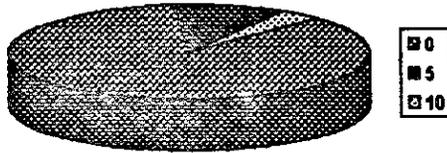
Vaciado y análisis de resultados

De los cien alumnos a los que se les aplicó la Prueba 2 sólo el 10% acertó en las respuestas que se consideraron como correctas (8 mujeres y 2 hombres), y el 11% contestó los otros dos aspectos con calificación de cinco puntos, (6 mujeres y 5 hombres). De la misma forma que en la prueba uno, las niñas tuvieron mayor capacidad de comprensión que los niños, pero éstos se acercaron más en esta prueba que en la uno, aunque en el caso de las niñas el porcentaje de comprensión disminuyó. Veamos la estadística:

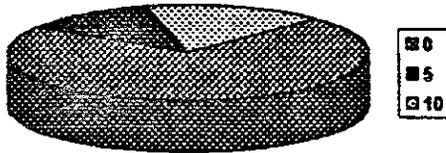
Prueba dos

TEMAS	PUNTOS	HOMBRES	%	MUJERES	%
La soledad	10	2	2	8	8
La incomunicación	5	4	4	3	3
Diferencia generacional	5	1	1	3	3

CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS



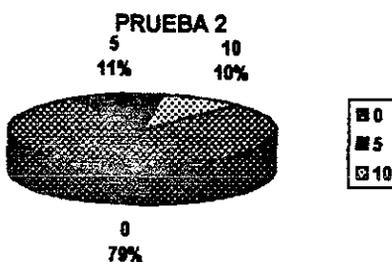
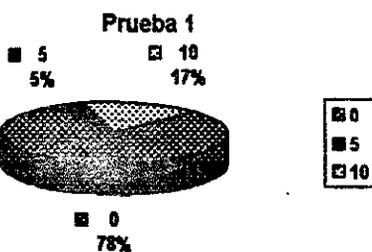
CALIFICACIONES DE LAS ALUMNAS



El objetivo principal de la Prueba 2 fue saber si, modificando la forma en que se enseña la lectura, empezando por una actividad previa en la que se descubra su conocimiento previo, llámese visión del mundo, cultura, estructura cognoscitiva o visión profunda sobre un asunto, se podía comprender mejor y más profundamente una lectura. Cotejando los resultados anteriores de la Prueba 2 con los de la uno, vemos diferencias de comprensión que nos dicen que aunque no hagamos una actividad oral previa sobre el asunto, hay muchachos que comprenden lo que leen y que no siempre esta actividad previa va a ser causa de una mejor comprensión. Véase que en relación con los ceros sólo hay uno de diferencia; en lo concerniente a calificación de diez puntos la Prueba 1 tiene mayor porcentaje que la 2 y en lo referente a cinco, la Prueba 2 tiene mayor cantidad de alumnos que la obtuvieron por lo que se vio que hubo mayor ambigüedad. Considérese que existen factores culturales y sociales que es necesario que los alumnos conozcan. Se hizo el ejercicio oral para que descubrieran solos las respuestas, pero no fue muy satisfactorio. Retomemos algunas características grupales percibidas: las niñas de la Prueba 1 se mostraron serias, atentas y por su formalidad y apariencia se veían aplicadas y listas. Las de la Prueba 2 se mostraron inquietas, audaces, participativas, más dinámicas, en apariencia, pero no atendieron constantemente a lo que decían y se ocupaban de hacer otro trabajo. Hubo varias veces en que los alumnos preguntaron qué se les pedía en el cuestionario. Los niños de la Prueba 1 atendieron también como se les pidió y muy pocas veces preguntaron. Los de la 2 se mostraron un poco indispuestos al principio pero hubo más colaboración que en el de las niñas, y se veían también inquietos. En los dos grupos de la Prueba 2 se llegó a mencionar el caso de las niñas solas a las que no atienden sus padres, además de la problemática por la que pasan los adolescentes. Por lo que percibimos, los alumnos no están acostumbrados a realizar ese tipo de actividades antes de una lectura y a contestar preguntas relacionadas con la comprensión profunda. Esto es lo que logramos

concluir respecto a estos grupos y es la razón por la cual quizá no se dieron las respuestas esperadas. Creyeron que la adolescencia, como tema general, era lo más importante que se trató en la lectura al igual que la discusión previa. Por lo tanto, lo que nos conviene hacer en los grupos es entrenar a los alumnos en este tipo de actividades de manera real en el salón de clases para que no se les haga extraño el hacer una prueba empezando por hablar, en vez de contestar cuestiones formales y teóricas solamente. Una estrategia que abarque la comprensión profunda del texto al por medio de una charla que tiene que ver con el asunto de una lectura, pero que puede ser que no sea la idea central.

Gráficas comparativas de las dos pruebas en los dos géneros



CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del marco histórico comprendimos que anteriormente a nuestra época, ya se habían hecho intentos por desarrollar el hábito de la lectura. Entre esos intentos se presentan los de Vasconcelos y Lázaro Cárdenas. Tratar de impulsar la cultura por medio de la lectura de textos fuera del contexto de la población no tuvo grandes resultados. De ahí que aunque se promuevan programas de lectura masiva regalando los textos no tenga ningún efecto a favor de esa actividad como lo manifiesta también Araceli Garduño.¹

Tampoco ha funcionado enseñar a leer partiendo de una gramática tradicional en la que prevalece la teoría en lugar de la comprensión, ni aprender letra por letra o palabra por palabra. A finales de los sesenta y hasta nuestros días se han estado desarrollando nuevas propuestas que responden más a la comprensión de la lectura que a la teoría gramatical o literaria. Frank Smith ofrece puntos de vista de la psicología del aprendizaje, la sociolingüística y la psicolingüística desarrollados anteriormente, para formular una propuesta sobre la comprensión de la lectura.

Los gobernantes que pensaron que la población podía acercarse a la literatura clásica, no consideraron la información previa a la lectura o la cultura de la población que permitiera la comprensión de determinados textos; así como tampoco sus intereses generales y particulares, o sus gustos por algunos temas. Además de otros factores como sus necesidades principales de carácter social y económico.

El enfoque funcional comunicativo no es sólo un método para la materia de Español surgido en las últimas décadas. El enfoque es una propuesta para todas las materias que se llevan en la escuela, ya que se aprende a partir de la lengua, tomando siempre en cuenta al alumno, como un eje central de todo el proceso de aprendizaje.

1.- Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.* p. 10.

En lo que se refiere ya concretamente a los resultados de las pruebas. Creemos que los alumnos observados todavía no están realmente bien entrenados en la practica comunicativa y es necesario trabajar diariamente empleando estrategias propias del enfoque comunicativo. El hecho de que no se entendieran las preguntas que se plantearon en la Prueba 2 nos indica que aún hay alumnos que no leen comprensivamente, ni son capaces de contestar preguntas abiertas relacionadas con el texto leído; por otra parte, observamos que algunos de los alumnos de tercero contestaron muy bien sobre los aspectos teóricos; pero fallaron en la comprensión.

A el maestro le toca trabajar empleando ese método, actuando como un coordinador, facilitador, guía, debe detectar sentimientos, intereses, habilidades y situaciones difíciles en la lectura, dice Smith. 2

Quando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, apreciación y empatía en clase; cuando confía en las tendencias constructivistas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educacional. 3

De acuerdo con la opinión de Cooper, el profesor debe saber planear y elegir un texto. El modelo de instrucción sería: 1. Hacer saber a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con su experiencia previa. 2. Promover la práctica guiada en el uso de la habilidad, proceso o estrategia. 3. Resumir lo aprendido, verbalizar el cómo y cuándo utilizarlo. 4

Es necesario demostrarles a los alumnos que la lectura no es un requisito para pasar año, sino el disfrute de una actividad y el aprendizaje de un nuevo conocimiento.

2.- Cf. Frank, Smith, *Comprensión de la lectura*. p. 199

3.- Carl R. Rogers. *Op. cit.* p. 70.

4.- David Cooper. *Op. cit.* p. 247.

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 gota de rocío resbalar sobre una hoja. Lilus sabe por qué las piedras quieren estar solas... Sabe cuándo va a llover, por qué el cielo está sin horizontes, compasivo. Ha tomado entre sus manos pájaros calentitos y puesto plumas tibias en sus nidos. Es diáfana y alegre. Un día tuvo una luciérnada 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, riengo y cantando de pura felicidad. El papá de Lilus nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas. Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

Elena Poniatowska

PRUEBA 1

1.- ¿Quién es el personaje principal?

2.- ¿Y los personajes secundarios?

3.- ¿Hay algún personaje incidental?

4.- ¿Dónde se desarrolla la acción?

5.- ¿Con quién platica la niña?

6.- ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

7.- ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

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

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

PRUEBA 2

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

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

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

4.- ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliende, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello. Chile. 1994.
- Alverman, Donna E., Deborah R. Dillon y David G. O'Brien. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Visor, Madrid, 1990.
- Araujo, J. B. y Chadwick, C.B. *Tecnología educativa. Teorías de instrucción*. Paidós. Barcelona, 1988, pp.18-28.
- Ávila, Raúl, Gloria Bravo Ahuja, Elizabeth Velázquez y Gonzalo Celorio *Español, Tercer grado*. Limusa. México, 1981.
- Bravo Ugarte, José. *La educación en México*. JUS. S.A., México, 1966
- Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Buenos Aires, 1990. pp. 189-206.
- Cooper, David, J., *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990.
- Charles C. Mercedes. "La escuela y los medios de educación social: La relatividad del proceso hegemónico" en *Perfiles educativos No. 34*. CISE-UNAM, oct. - dic. 1986, pp. 41-49.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. UNAM, México, 1996.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa* Patna, México, 1992.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.
- L. monson, Dianne y Day Ann K. Maclenathan. *Crear lectores activos*. Visor, España, 1989.
- Menéndez Antonio. *Comunicación social y desarrollo*. UNAM, 2ª ed., México, 1977.
- Moctezuma Barragán, Esteban. *La educación pública frente a las nuevas realidades. Visión de la modernización de México*. Fondo de cultura económica. México, 1993.

Pescador Osuna, José Angel. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una visión integral". En: Rev. El Cotidiano núm. 51. nov. -dic. 1992. pp. 3-11.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua*. Gredos. Madrid. 1984. Vol.2. p.282.

Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. Grijalbo, México, CONACULTA, 1983.

Rodilla León, María José. *Lengua y literatura 1 y 2*. Santillana, México, 1989.

Rogers, Carl R. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en: *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Alicia Molina, comp. México, D.F. Edit. Ediciones Caballito, 1985. pp. 61-70.

SEP, *Plan y programas de estudio*, 1993.

SEP, *Libro para el maestro de español*, México, 1994.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Visor, Madrid, 1990.

Smith, Frank. *Comprensión de la lectura*, México. Trillas, 1998.

Zoraida Vázquez, Josefina. *La Educación en la Historia de México*. Colegio de México, México, 1996.