

17
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COMPRESION DE LA LECTURA, ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES (EL CASO DE LA SECUNDARIA DIURNA No. 262 TURNO MATUTINO EN EL D.F.)

T E S I S



PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS
P R E S E N T A :
JUANA OLIVA CHAVEZ GARCIA



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

ASESOR: MAESTRA MARIA MASQUEO



1968.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

267744



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.

DEDICATORIA

A mi mamá

Sra. Juana García Morales

(1911-1973)

Agradecimientos

a

Mi familia

Ricardo Rodríguez M.

Paulina Bolaños Ch.

Luis Ricardo Rodríguez Ch.

En especial a:

Mi asesora, Maestra Ana María Maqueo

Luis Chávez García

Susana Ramírez

Roberto Vargas Chávez

ÍNDICE

CAPÍTULO I

Introducción	1
--------------------	---

CAPÍTULO II

Marco Histórico. La educación en el periodo 1917-1997	10
---	----

CAPÍTULO III

Marco Teórico. Aportes de la Sociología y la Comunicación a la Enseñanza de la lengua	20
--	----

CAPÍTULO IV

Las pruebas	38 6
Características de las pruebas:	39
1o. Elección del texto	39
2o. Decisiones en torno a los alumnos	43
3o. Elaboración de las pruebas	43
4o. Aplicación de las pruebas	44
5o. Análisis de las pruebas	46
6o. Vaciado de los resultados	46
Texto y pruebas aplicadas	50

GRÁFICAS	53 7
----------------	------

CONCLUSIONES	52 8
--------------------	------

BIBLIOGRAFÍA	
--------------------	--

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inicia con la inquietud de saber el porqué del bajo rendimiento escolar de los alumnos de escuela secundaria al ingresar a niveles superiores de educación, "durante la década 1976-1985 la calificación de corte, en una escala de 1 a 10 fue de 3.5"¹ y en el año de 1997 el "porcentaje de aciertos obtenido en el examen (promedio de los 234,925 sustentantes) Global 50.2"². Esta inquietud me condujo con la maestra Ana María Maqueo, quien estaba iniciando en febrero de 1997 un Seminario de Tesina con el tema de la enseñanza de la lectura. Rápidamente me integré a un grupo de 18 personas interesadas en la didáctica de la lectura, por considerarla piedra angular o herramienta básica para posibilitar el aprendizaje en general. Quien sabe leer y comprender lo que lee podrá razonar frente a cualquier tipo de texto. "La lectura es el fundamento, la metodología a seguir en todas las asignaturas en un sistema escolar"³.

Planteamos en este Seminario la hipótesis de que el bajo resultado de la habilidad lectora en nuestro país se debe a un enfoque equivocado en su enseñanza y para verificar esta idea nos propusimos investigar un poco más los lineamientos e ideas que ofrecen los teóricos en esta área de la didáctica de la lengua.

También quisimos conocer el estado de la enseñanza de la lectura en las escuelas secundarias (programas vigentes de español, libros de texto, Libro del maestro) para poner a prueba una estrategia de enseñanza diferente, elaborada de acuerdo con las ideas de uno de los principales estudiosos en la materia, Frank Smith.

¹ GUEVARA Niebla, Gilberto y otros, *La catástrofe silenciosa*, México, F.C.E., pág. 33.

² GACETA DE RESULTADOS, Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, viernes 6 de agosto de 1997, pág. 2.

³ GARDUÑO, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, pág. 21.

Nos propusimos entonces saber un poco más sobre la comprensión lectora, tomando como base el enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua y, desde luego, de la lingüística ; así como diseñar y experimentar nuevos materiales que son producto de las ideas más recientes en este campo; todo ello con la intención de mejorar la comprensión lectora y por consiguiente el rendimiento escolar.

La elección de este tema obedece no sólo a un interés personal y profesional, sino a la gravedad misma del problema de la lectura. Hay un buen número de investigadores que han dado cuenta del problema de la baja eficiencia del sistema de educación básica, sin embargo, "Son escasos los estudios que sobre la lectura se han realizado en nuestro país"⁴, sobre todo considerando que la lectura es una herramienta de aprendizaje.

Los escasos acercamientos a la investigación sobre la lectura, en los diferentes niveles de educación, es otro de los motivos que nos movieron a adentrarnos en este difícil rumbo.

Mucho se ha comentado, y en diversos lugares, que los mexicanos -los jóvenes en particular- no saben leer, dicho esto en el amplio sentido del término; es decir, leer como apoderarse de las ideas contenidas en un texto, leer lo profundo y no lo superficial; leer intenciones, emociones, sentimientos y no meras palabras.

Se dice, también frecuentemente, que los mexicanos no son lectores, que no tienen el gusto por la lectura, además de que la situación económica del país no permite que las clases medias populares gasten en libros, ya que "sólo el 2% de la población en nuestro país compra libros" según datos de Sergio González y "cada libro cuesta en promedio 2 salarios mínimos y si son importados 4 salarios mínimos"⁶. Sin embargo, después de visitar un puesto de periódicos y observa

⁴ Ídem. pág. 63

⁵ Ídem. pág. 4

⁶ Ídem. pág. 3

la gran cantidad de revistas que se expenden, consideramos, a manera de hipótesis, que la idea de que el mexicano no lee pudiera no ser muy exacta si tomamos en cuenta no sólo las cifras de venta de libros, sino también las de las revistas.

Los mexicanos sí leen, Pero ¿qué leen? Pues el material que les es accesible, revistas, cómics, fotonovelas, periódicos ilustrados. Surge entonces otra interrogante ¿porqué no leen libros y sí revistas.

Aventuramos la siguiente explicación: el mexicano no lee porque no se le ha enseñado a leer; en otras palabras, el mexicano está semialfabetizado y no lee libros o textos más complejos que las revistas o fotonovelas porque no los entiende, y al no entenderlos se aburre y busca una lectura fácil, comprensible, sencilla, ilustrada y con poco texto o poco contenido, como las de los puestos de periódicos.

En otras palabras, al no darse en la etapa escolar el desarrollo adecuado de la habilidad lectora, la persona no accede al libro y se refugia en otro tipo de lecturas que sí le son entendibles.

El problema de la lectura en nuestro país ¿podría ser resultado de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura? ¿Estamos sólo alfabetizando en el sistema de educación básica? ¿Pretendemos lograr que desarrollen habilidades de comunicación?

Los programas vigentes nos piden desarrollar habilidades, pero la realidad nos muestra otra cosa.

En otro aspecto de este mismo problema, tenemos el alto costo de los libros en relación con los alcances económicos de las clases populares; sin embargo, también están las sorprendentes cifras de revistas, fotonovelas, cómics, etc. En una información no oficial, obtenida en la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), observamos que el tiraje mensual de los

1789 revistas (solamente revistas) que se publican en nuestro país es de más de 22 millones de ejemplares (22, 183, 600). Si dividimos el número de publicaciones por un precio promedio de \$11.50, tendremos que, en nuestro país, se gasta mensualmente (sólo en revistas) la cantidad de \$225, 111, 400.00 (el precio promedio se obtuvo de encuestas realizadas por los integrantes del seminario en puestos de periódicos de varios puntos de la ciudad, con el objeto de tener una idea aproximada de los precios y preferencias de las publicaciones). A esta cantidad habría que agregar el valor de fotonovelas, periódicos ilustrados, cómics, etc. Se obtienen cifras inimaginables que nos llevan a pensar que el costo de los libros no es el obstáculo mayor para que haya más lectores.

En resumen y basados en la anterior información, consideramos que la falta de lectores no se debe, de manera determinante, a la situación económica. La respuesta probablemente se encuentra en la falta de planeación de las autoridades correspondientes en relación con lo verdaderamente importante: invertir en planes de estudio, formación de profesores, materiales educativos de alta calidad, etc., para que todo ello se traduzca en mejores resultados educativos.

En las actuales circunstancias, las instituciones educativas sólo parecen estar produciendo enormes cantidades de egresados, (analfabetos funcionales)⁷ que tienen muy pocas posibilidades de convertirse en buenos lectores, con todo lo que esto implica: seres pensantes, críticos, informados, con imaginación e iniciativa.

Por otra parte nos hemos dado cuenta de que, a niveles oficiales, se habla mucho del "problema de la lectura" en México. Para resolverlo generalmente se proponen acciones para promover la lectura y editar libros más baratos (vacaciones en la biblioteca y campañas para leer). Pero nosotros pensamos que el problema tiene otro origen, por lo cual deberían emplearse otros medios para resolverlo, por ejemplo, enseñar a leer a la población, empezando, desde luego, por

⁷ Cfr. con GARDUÑO Sonia Araceli, op. cit., pág 19.

aquellos que están en edad escolar, pero leer en su sentido más amplio que implica no sólo des codificar, sino apropiarse del contenido de un texto, hacerlo significativo.

En otros temas, relacionados también con la lectura, se revisaron los resultados de encuestas aplicadas a maestros y estudiantes en torno a la situación educativa del país, datos registrado por Gilberto Guevara Niebla, en su libro *La catástrofe silenciosa*; así como también las consideraciones teóricas del investigador y sicolingüista Frank Smith en dos de sus textos: *Comprensión de la lectura* y *Para comprender la lectura*.

Guevara Niebla hace un diagnóstico de la educación en México, en el que señala las deficiencias y los errores en que se ha caído y que lo llevan a afirmar "que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados"⁸.

"En México existe un rezago educativo de 35 millones de mexicanos que no han terminado su educación básica"⁹, este rezago se acrecienta en 800 mil cada año (datos del INEA). Un tercio de nuestra población no ha terminado su educación básica y por ello la UNESCO nos incluye entre "los nueve países con mayor número de analfabetas"¹⁰. Vivimos en un país con una escolaridad baja, en donde el promedio nacional educativo es de sexto año; en estas condiciones los escolares de secundaria no han tenido padres que lean en casa o a los que vean leer o estudiar, no hay una tradición de lectura familiar y la escuela, por tanto, es el único sitio para fomentar la lectura.

El sistema educativo en nuestro país se amplía año con año, sin embargo la calidad de educación ha ido menguando en relación proporcional a la expansión de la oferta educativa. La improvisación de profesores y autoridades, y algunas otras inadecuaciones hacen pensar que n

⁸ GUEVARA Niebla y otros, op. cit., pág. 15.

⁹ MALVIDO Adriana, "El rezago educativo de 35 millones de mexicanos; 800 mil más cada año" en *La Jornada*, año 13, núm. 4577, martes 3 de junio de 1997, pág. 23.

¹⁰ CAMACHO Oscar "México entre los nueve gigantes del analfabetismo en el mundo; UNESCO" en *La Jornada* año 13, núm. 4559, viernes 9 de mayo de 1997, pág. 50.

basta con abrir centros educativos, si no se tiene la infraestructura necesaria que soporte una calidad mínima para ofrecer como resultado documentos con validez.

Nuestras instituciones educativas han estado plagadas de errores de organización, de planeación, de improvisación cotidiana.

Últimamente se ofrece educación habilitando a personas (que no son maestros) con un máximo de instrucción de tercero de secundaria (alfabetización rural y CONAFE) y recientemente se han implantado los programas de alfabetización a cargo de la Secretaría de la Defensa Nacional (Servicio Militar Obligatorio); es decir que se amplía la oferta de educación básica hasta cubrir el máximo de territorio y población, sin tener cuadros básicos de profesores que implementen estos proyectos, improvisando "profesores" que no tienen la menor idea de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje o de los contenidos programáticos.

Actualmente se considera que los países con un mayor grado de desarrollo escolar y altos niveles de aprendizaje son los que van a la cabeza en la ciencia y la tecnología, por ello se dice que: "La educación por las nuevas circunstancias del mundo, ha pasado a ocupar un lugar central para el desarrollo de las naciones"¹¹.

La preocupación por la investigación educativa en nuestro país es relativamente reciente es hasta el año 1990 en que se hizo un diagnóstico serio que, como era de esperarse, dio como resultado la confirmación de que estamos frente a una gran crisis educativa.

Es esta la situación general que guarda la educación en México, sin embargo, a pesar de lo sombrío del panorama, pensamos que un mayor conocimiento de los procesos de la comprensión

¹¹ GUEVARA Niebla, Gilberto, "El malestar educativo" en *Nexos*, 170, febrero de 1992, pág. 30.

evaluación de la lectura por parte de los maestros mejorará la enseñanza y ello redundará en un razonamiento lógico mayor y más crítico de los escolares.

Para tener una apreciación teórica sobre el problema de la comprensión lectora, centramos nuestra atención en dos de las obras de Frank Smith: *Para darle sentido a la lectura* y *Comprensión de la lectura* en las que el autor señala que la lectura desde los primeros años, debe estar enfocada a captar los mensajes que contiene el material de lectura, y no a entender palabra por palabra; se debe dirigir la atención al texto completo y a las ideas que en él se expresan, utilizando todo lo que sabemos sobre el asunto.

“Otra habilidad fundamental para la lectura, aunque tampoco se la cultiva en la enseñanza, consiste en utilizar al máximo lo que ya sabemos y ser lo más económicos posibles al introducir nuevos datos en la memoria”¹².

Una de las mayores preocupaciones de este autor se basa en lo significativo que debe ser el aprendizaje y por lo mismo el de la lectura. Destaca la idea de que hay que usar conocimientos previos del lector, para que lo que lee se integre de manera significativa a lo que ya se sabe.

También señala este autor que “La adquisición de unos pocos conocimientos previos de cualquier fuente adicional puede hacer que un texto se vuelva legible”¹³ y que “Para cualquier cosa se necesita información visual y no visual”¹⁴, lo que esta delante y detrás de los ojos (en nuestro cerebro).

Smith, Cooper y Garduño concuerdan en la idea de que se debe guiar al lector hacia la asimilación y producción de ideas, tomando en cuenta que es un ser sensible, con intereses y circunstancias sociales específicos. Esto es, los objetivos del aprendizaje se deben planificar en fun-

¹² SMITH Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, VISOR, 1990, pág. 25.

¹³ SMITH Frank, op. cit. pág. 51.

¹⁴ ídem, págs. 51 y 52.

ción de estas circunstancias, partiendo de aquello que le sea significativo al lector. Ayudarlo a usar lo que ya sabe para adquirir nuevos conocimientos.

Todas las ideas anteriores han sido tomadas en cuenta para elaborar este trabajo, muy en particular, la propuesta de que la lectura de un texto debe ir precedida de una actividad oral que sitúe al texto dentro de lo que el lector ya sabe. En este trabajo nos proponemos verificar esa idea por medio de una prueba aplicada.

La propuesta consiste en que el maestro deberá conducir una conversación previa a la lectura de un texto. La conversación -libre y espontánea- tiene como objetivo sacar a colación todo lo que el alumno sabe en relación con el tema (en algunas ocasiones este saber es amplio, pero el alumno no se había dado cuenta) y conducir la discusión para que todas las intervenciones vayan enriqueciendo a los demás (aquí el profesor debe fungir como un mero coordinador, sin expresar sus ideas, ni mucho menos hacer juicios de valor o dar informaciones fuera de contexto. Su papel no debe ser protagónico, ya no es el dueño de la palabra a la manera tradicional, solamente debe propiciar que se hable con soltura y sin trabas).

Una vez que el ejercicio oral se ha realizado a manera de introducción, suponemos que la lectura será más efectiva y que la comprensión se dará en un mayor nivel de profundidad como consecuencia, y por lo tanto, esa lectura se volverá un aprendizaje significativo, que se agregará a lo que ya sabe el lector.

Para realizar nuestra investigación se diseñaron dos pruebas a partir de una misma lectura. La primera, PRUEBA I, se aplicó a un grupo de 100 alumnos, de conformidad con los lineamientos tradicionales; es decir, se les ofreció el texto sin ninguna actividad previa, y a continuación se les presentó una guía de preguntas para medir la comprensión.

En la segunda, PRUEBA 2, se les propuso a otros 100 alumnos de igual nivel escolar la misma lectura, pero llevando a cabo la actividad oral previa que se describió anteriormente.

Con los resultados de estas dos pruebas esperamos confirmar la hipótesis de que la actividad oral previa (reflexión y cambio de impresiones) le confiere un mayor sentido a la lectura y por consecuencia se da una mayor comprensión del texto y un aprendizaje significativo.

En el "Seminario" pensamos que el aprendizaje está basado en gran medida en la comprensión, razón por lo cual ésta debe ser desarrollada de manera sistemática para tener un mayor aprendizaje, por ello concordamos con Frank Smith cuando dice: "El aprendizaje y la comprensión son inseparables. La comprensión es esencial para el aprendizaje y el aprendizaje es la base de la comprensión"¹⁵.

Este trabajo pretende ser una pequeña aportación a la enseñanza de la lectura en el nivel de educación secundaria.

¹⁵ ídem, pág. 120.

CAPÍTULO II

MARCO HISTÓRICO

LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO 1917-1997

En este capítulo esbozaremos, a grandes rasgos, lo que ha sido la educación en México en el siglo XX (período post-revolucionario), se hará un breve análisis del programa vigente (1993), además de algunos comentarios sobre tres textos de 3er grado de Secundaria aprobados por la SEP así como el Libro del maestro de Español (sugerencias didácticas).

En el siglo XX la educación en México se fundamenta en el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana, artículo que ha sufrido algunos cambios a través de los años. Hacia 1917, los principios de la educación predicaban que ésta “era libre, laica, gratuita y obligatoria, sólo en el nivel de primaria”¹⁶. En 1934, el artículo sufrió una primera reforma, de tipo socialista (educación para todos) promovida por el presidente Lázaro Cárdenas. En lo fundamental esta reforma propuso: “excluir de la educación la doctrina religiosa, combatir todo tipo de fanatismo y crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social”¹⁷.

Este cambio fue rechazado al término del mandato del presidente Cárdenas, generando una nueva reforma, consolidada en 1946, que plantea “desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, dejando la cuestión religiosa exclusivamente al artículo 24”¹⁸. Esta reforma aún permanece en el Artículo Tercero de manera esencial, aunque con algunos añadidos.

¹⁶ ENCICLOPEDIA DE MÉXICO, Dir. José Rogelio Álvarez, tomo IV, pág. 2424.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem.

Hacia el año de 1960 la educación se regía por algunos preceptos que hoy en día son englobados bajo el rubro de educación tradicional y que se conformaban por las siguientes características:

- “1.- Autoritarismo: el profesor es la máxima autoridad en el salón y es quien tiene la razón en todo.
- 2.- Verbalismo: el profesor habla y habla, dicta y expone sus conocimientos, sin esperar ninguna participación por parte del alumno.
- 3.- Disciplina: Estricta disciplina basada en el castigo-estímulo.
- 4.- Dogmatismo: Lo que dice el maestro es la verdad, no se discute, no se razona, no se duda, no se investiga.
- 5.- Mecanicismo: El alumno tiene que aprender de memoria todo, aunque no lo comprenda”¹⁹.

Estas características tienen como consecuencia que: “El alumno pierda interés por el estudio; no aprenda a razonar, sino a memorizar; no tenga iniciativa, ni creatividad, convirtiéndose en un ser pasivo”²⁰.

Tras la crisis de 1968, el Estado sintió la necesidad de hacer cambios en la educación, proponiendo la llamada “Reforma Educativa”, que trata de introducir los conceptos de la “Escuela Activa”, establecida principalmente por Celestín Freinet, cuya frase “enseñar deleitando” se opone a la establecida por la “Escuela Tradicional”, “La letra con sangre entra”. Los principios de la escuela activa que se trataron de implementar son los siguientes:

- “1. - El trabajo es el principio, motor y filosofía de la educación.
- 2.- El ejemplo es el medio educador por excelencia.
- 3.- La disciplina se basa en la organización, no en la autoridad.

¹⁹ RÍO Eduardo del (RIUS) *El fracaso de la educación en México*, Edit. Posada, págs. 110 y 111.

²⁰ Cfr. LATAPI, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987. pág. 130.

4.- Se trabajará en un ambiente de libertad, democracia y respeto.

5.- Mente desarrollada y manos expertas²¹.

Así pues, en 1970 las propuestas de la Reforma Educativa rompen lo tradicional, la inmovilidad y la rigidez de la educación nacional, adoptando una filosofía educativa diferente y fomentando una participación activa y crítica en el alumno.

Los cambios se inician con la reforma de los planes y programas de estudio, de los libros de texto y de los criterios para la estructuración de los programas. Fue notable la labor de las editoriales en cuanto a la oferta de materiales de calidad y bajo precio; así mismo se intensificaron las acciones para formar y actualizar a los maestros, de quienes, en última instancia, dependía el éxito de la reforma. Sin embargo, los cursos que se impartieron al magisterio fueron muy breves como para que se lograra una capacitación verdadera y efectiva de los profesores. Además, por lo que se refiere a la materia de español, los cursos se dirigieron más a informar a los maestros sobre la nueva gramática estructuralista, que a hablar sobre la nueva filosofía educativa y los nuevos enfoques técnico-pedagógicos. Por lo tanto, el profesorado no logró comprender y mucho menos profundizar la nueva concepción del aprendizaje en que se fundaba la reforma.

Como consecuencia de lo antes expuesto, los cambios de métodos y técnicas educativas, al parecer, no se lograron realizar de manera clara y efectiva.

La educación en México hasta el año de 1970 se distinguió por la constante expansión del sistema educativo, tanto en número de alumnos como de maestros y escuelas. Esta época se caracteriza por un crecido número de campañas de alfabetización que emprendió el Estado, en un intento por enseñar a leer y escribir a la mayor parte de la población. Sin embargo, el crecimiento poblacional siempre ha rebasado estos propósitos.

²¹ RÍO Eduardo del (RIUS) op. cit. pág. 19.

La Reforma Educativa de 1970 planteó la reestructuración de programas de todas las materias, actualizando los conocimientos. Particularmente en Español la reforma consistió en cambiar de la enseñanza de la gramática tradicional a la enseñanza de la gramática estructural y de los nuevos conceptos lingüísticos propuestos por Saussure, Hjelmslev, Jakobson y otros, pretendiendo que el alumno analizara su lengua dentro del salón de clases.

Hacia 1977 se inicia un Plan Nacional de Educación, apoyado en una consulta nacional que permitió identificar los principales problemas educativos del país, así como precisar las prioridades y definir las estrategias para su desarrollo. Sin embargo será hasta el año de 1990 cuando surja un nuevo Plan Nacional de Desarrollo que plantee la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza. En este mismo año se elaboraron planes y programas experimentales para primaria y secundaria, que se aplicaron dentro del programa llamado "Prueba operativa", en un número limitado de planteles, con objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

De la "Prueba operativa" surge una propuesta para la modernización educativa que se puso a consideración del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y del público en general. De este consenso surgió la propuesta de fortalecer en los estudiantes los conocimientos y habilidades de carácter básico, lo que nos condujo a la más reciente reforma al Artículo Tercero Constitucional promulgada el 4 de marzo de 1993 en donde "se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria"²² y, en el área de la enseñanza del español, propone la adopción del enfoque comunicativo, enfoque cuya finalidad es lograr "que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas y que sean capaces de utilizar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual"²³.

²² SEP *Plan y programas de estudio*, 1993, Educación Básica. Secundaria, pág. 19.

²³ *Idem*.

Es esta la normatividad que rige actualmente y de la cual se desprenden los nuevos programas de estudios que entraron en funcionamiento a partir del año escolar 1993-1994.

El programa vigente de español en secundaria tiene ocho propósitos, resumidos en cuatro ejes que son: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, que serán las directrices para la enseñanza y la evaluación de la materia.

El eje de la lengua hablada tiene como objetivo incrementar las habilidades necesarias para que el alumno se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. Para desarrollar esta habilidad se propone llevar a cabo actividades como exposiciones, ponencias, mesas redondas y debates que desde luego rompen con el esquema del alumno pasivo y lo vuelven participativo.

En el eje de lengua escrita se persigue que los estudiantes escriban frecuentemente y con diversos propósitos, que produzcan e interpreten varios tipos de textos (cuentos, artículos periodísticos, entrevistas, descripciones y ensayos, etc.) además de que elaboren resúmenes, síntesis, paráfrasis, cuadros sinópticos.

El eje de recreación literaria aborda contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, y fomenta la lectura y su disfrute; para ello aconseja organizar y utilizar la biblioteca de la escuela. También dentro de las actividades para desarrollar este eje recomienda cambiar personajes, transformar diálogos, reescribir historias o modificar anécdotas.

Por último el eje de la reflexión de la lengua pretende que los alumnos examinen su lengua a partir de su uso. En otras palabras, que los aspectos gramaticales y ortográficos se trabajen en el salón de clases solo cuando sea pertinente.

Una vez que analizamos los programas vigentes de secundaria, consideramos que es difícil que los alumnos adquieran las habilidades esperadas ya que no se propone una verdadera metodología para enseñarlo a redactar, leer, analizar su lengua o expresarse oralmente, no hay una línea metodológica clara de progresión de dificultad; solo se encuentran una serie de actividades aisladas e inconexas.

En relación con la lectura se puede señalar que el programa no pone en ningún momento especial énfasis en la comprensión de la lectura, cuestión que nos parece muy grave si tenemos en cuenta que la comprensión es la base del aprendizaje.

Se puede apreciar también que el programa vigente de Español está estructurado de manera fragmentaria; por ejemplo, se sugiere el tema de oraciones coordinadas, se continúa con la puntuación de textos, seguido de un tema de carácter literario. Esta secuencia de temas no relacionados unos con otros impide la retroalimentación y el avance gradual y lógico en el desarrollo de las habilidades y la adquisición de conocimientos.

Entre los temas que contiene el programa se incluyen reflexiones sobre los medios de comunicación, cuestiones muy vinculadas con el enfoque comunicativo; sin embargo, no está bien definido lo que se pretende de ellos. Por ello a pesar de la gran trascendencia que pueden tener en la educación, quedan casi a un lado, porque tanto el maestro como el alumno desconocen su uso en el aula y su importancia y relación con el aprendizaje.

El programa también sugiere realizar actividades de lectura, análisis y discusión de fragmentos literarios. Esto parece un tanto impreciso, ya que para que un texto pueda ser analizado y llevarse a cabo una discusión, es necesario que el texto esté completo, con todos sus elementos para poderse analizar, discutir, comprender. Por otra parte, cuando en el programa se sugiere la lectura de textos completos, se trata de novelas muy extensas, actividad también difícil de realizar.

Terminamos de leer el eje de recreación literaria y nos preguntamos sobre lo productivo que pueda resultar el hecho de que el alumno lea partes de *El Quijote*, *El Periquillo Sarniento* o *Los Bandidos de Río Frio* como material para comprensión de lectura. ¿No tendrá el efecto contrario en el joven alumno de secundaria? ¿No aprenderá más bien a aborrecer la literatura al sentir-la completamente desvinculada de su realidad y fuera del alcance de su comprensión?

Cada año escolar la Secretaría de Educación publica una lista de libros autorizados oficialmente para usarse como textos en clase, nosotros elegimos tres textos de esta lista para analizarlos y sacar de ello algunas conclusiones que pudieran servir como corolario al análisis de los programas. Los textos elegidos son: *Imagen de la lengua* de Olivia García Pelayo, *Español, texto y actividades* de Gilberto Sánchez Azuara y *Español tercer curso* de María de los Ángeles Mogollón González.

Los textos de secundaria de tercer nivel analizados se apegan fielmente al programa vigente de la SEP, pero no logran impulsar el desarrollo de las habilidades esperadas, puesto que carecen de una orientación técnico-pedagógica. Todo parece dejarse a la iniciativa del profesor. Particularmente en comprensión de la lectura, se limitan a realizar preguntas de comprensión mezcladas con preguntas de interpretación, lo que se considera inadecuado. No obstante, los libros contienen también aciertos, por ejemplo, Sánchez Azuara sugiere una manera de redactar que toma como punto de partida el párrafo, e intenta llevar al alumno paso a paso para que desarrolle esta habilidad. García Pelayo propone un análisis y reflexión sobre los medios masivos (publicidad en las revistas, radio y televisión) que resulta útil e interesante ya que lleva al salón de clase elementos cercanos al adolescente.

Se puede afirmar entonces que los programas y libros de texto no contribuyen gran cosa a progreso de las habilidades básicas planteadas en un principio, porque no ofrecen las técnicas necesarias para desarrollarlas.

El libro del maestro de español es un texto que edita la SEP con la finalidad de explicar a los maestros de secundaria el enfoque comunicativo y funcional de los nuevos programas, además de proporcionar algunas sugerencias didácticas para el manejo de los mismos.

De manera general el libro contiene muchos aciertos, pero en lo que se refiere a la lectura y su comprensión, me parece que la sugerencia didáctica no es muy adecuada en la elección del tema, (el elefante) que sospecho no es muy atractivo para el adolescente y que además es poco cercano a su realidad.

Al analizar los programas, libros de texto y libro del maestro es posible percatarse de que la enseñanza de la lengua no se ve como un hecho social, sino como algo exclusivamente teórico. Por este motivo, a pesar de las reformas hechas a la educación, los medios extraescolares (radio, cine, televisión y revistas) han sido relegados sin importar su trascendencia comunicativa en la sociedad.

Antes del surgimiento de la televisión, e incluso en la primera década después de su aparición, cuando aún no estaba en su apogeo, las familias y los amigos se reunían para conversar, lo que se traducía en una integración familiar más sólida que repercutía en la educación del niño de esa época. Esta situación se vio afectada, por una parte, por la fuerza que adquirió la televisión dentro de los hogares, y por otra, debido a la integración cada vez mayor de las mujeres a la fuerza de trabajo. ¿Qué pasó con los niños ante estos cambios sociales? Ellos buscaron refugio principalmente en la televisión. Es decir, una buena parte de la educación e información recibidas en el núcleo familiar, ahora se obtendrán a través de un aparato electrónico. A partir de este fenómeno :

inicia una especie de lucha entre la educación y los medios de comunicación, primordialmente la televisión. Nos parece indudable que el sistema educativo se encontró en desventaja.

“En México durante las décadas de los 60s y 70s el gobierno comienza a crear programas de educación no escolarizada, dirigidos a jóvenes y adultos marginados del sistema escolar”²⁴. Las telenovelas educativas, la Telesecundaria y los Programas de Alfabetización son una prueba de ello. Los esfuerzos por utilizar la televisión con un fin educativo han sido numerosos, aunque no se han obtenido resultados óptimos, entre otras cosas porque la televisión educativa ha empleado un lenguaje muy pobre, con escasos recursos técnicos y expresivos y con falta de creatividad. Pensamos que no se supieron aprovechar en su totalidad las enormes posibilidades de este medio y como consecuencia, se obtuvieron escasos resultados.

Debido a la situación anteriormente planteada, pensamos que sería conveniente buscar alternativas para usar a los medios de comunicación como aliados de la educación formal, puesto que ellos están presentes de manera constante en la vida del estudiante.

La escuela, entre otras cosas, debería proporcionar al joven alumno las herramientas necesarias que lo transformen de un espectador pasivo en un espectador crítico de los mensajes que recibe; tomando en consideración que la televisión, tal y como se le concibe en nuestro país, no es un elemento educador, sino una fuente de entretenimiento.

El siglo XX es considerado como la era electrónica y visual por excelencia; el cine, el radio y la televisión han logrado que el mundo del individuo se extienda más allá de su casa, de su comunidad e incluso de su país; la cantidad de recursos persuasivos de la televisión atrapa al adolescente y al individuo, alterando su manera de pensar y actuar y su forma de percibir el mundo. La

²⁴ Cfr. CHARLES C. Mercedes, “La televisión, uscs y propuestas educativas” en *Perfiles educativos*, núm. 36, mayo-junio, 1987.

televisión logra su cometido, no necesariamente por ser un medio visual, sino porque, según McLuhan, "también es un medio auditivo táctil donde están implicados todos nuestros sentidos actuando en profundidad y constituyéndose como una extensión del sistema nervioso humano"²⁵ por lo cual se ha visto afectada "la totalidad de nuestra vida personal, social y política ..."²⁶.

La enseñanza, acostumbrada a mostrarse de manera fragmentaria, a constituirse en plane de estudio integrados por temas, donde el alumno tiene que buscar un vínculo entre uno y otro, se encuentra en clara desventaja frente a la televisión. Por ello pensamos que la televisión y en general los medios de comunicación deben ser tomados en cuenta cuando se planea enseñar al individuo a utilizar de mejor manera su expresión comunicativa.

²⁵ MCLUHAN, Marshal, *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*, México, Diana, 1975, pág. 387.

²⁶ *idem.*

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

APORTES DE LA SOCIOLOGÍA Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Después de la somera revisión de los problemas que existen en torno a la enseñanza tradicional, creemos que tanto los programas como los profesores de lengua española deben responder a las demandas educativas actuales, relacionadas más específicamente con los intereses del alumno, con aspectos comunicativos y con cambios culturales.

En este capítulo haremos una breve revisión de las diversas disciplinas que han aportado las bases de lo que hoy conocemos como enfoque comunicativo. Dicho enfoque pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno, partiendo no sólo del conocimiento de las reglas gramaticales y de la teoría, sino también del mejoramiento de las habilidades que el alumno ya tiene para desarrollar al máximo sus competencias lingüística y comunicativa. En otras palabras, se trata más de formar que de informar al alumno, entendiéndose por formar, el proporcionarle las herramientas necesarias para su desenvolvimiento personal en el mundo que lo rodea.

En años anteriores la lingüística fue una disciplina preocupada por tratar de dar explicaciones mecanicistas sobre la lengua. De ahí que la gramática tradicional se limitara a dar reglas para lograr un determinado propósito, motivo por el cual ha sido muy criticada.

“La gramática tradicional ha sido objeto de múltiples críticas basadas, sobre todo, en las inconsistencias e incoherencias de sus presupuestos teóricos ..., en la mezcla de criterios (nocionales, formales y funcionales)..., en la confusión muy extendida de esta corriente entre des-

cripción y prescripción, y en haberse basado para sus análisis en la lengua escrita..., olvidando la primacía de la lengua oral"²⁷.

No obstante lo anteriormente señalado, no se pueden ignorar las enormes aportaciones de los lingüistas y gramáticos tradicionales al conocimiento de la lengua.

A principios del siglo XX surge la lingüística estructural que modifica sustancialmente la manera de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas tratan de superar los defectos y contradicciones no sólo de la gramática tradicional, sino también de los neogramáticos y comparativistas. Las escuelas estructuralistas europeas de Praga y Copenhague y la Escuela Norteamericana, entre otras, producen excelentes trabajos de análisis en el campo de la Fonología, la Morfología, la Sintaxis y un acercamiento a la Semántica, que constituyen la base de los trabajos que se han hecho posteriormente.

Los postulados surgidos en estas escuelas tuvieron gran repercusión en el ámbito de la enseñanza de la lengua, ya que permitieron un análisis cabal de las oraciones (siempre y cuando no presentaran dificultades que la misma teoría estructural no pudiera explicar). El estructuralismo aportó mucha luz sobre el conocimiento del lenguaje, sistematizó su estudio y dio como resultado obras fundamentales; no obstante ello, también ha recibido severas críticas, en particular por su enfoque mecanicista y conductista, por la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico y por la exclusión del habla de su campo de estudio.

Hacia mediados del siglo XX nace la gramática generativa, propuesta por Chomsky y su escuela, que tratará de superar las limitaciones de los anteriores puntos de vista sobre la lengua. Los generativistas se propondrán el estudio del lenguaje a partir del conjunto de reglas que el ha

²⁷ LOMAS Carlos y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje y competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1993 (Papeles de pedagogía) pág. 21.

blante oyente ideal posee, produce y comprende en cualquier oración gramaticalmente posible; ellos proponen el componente sintáctico como lugar central en la lengua, que permite un acercamiento de estudio interno hacia la misma. Este nuevo enfoque ha tenido gran repercusión por su afán innovador en el estudio del lenguaje, y ha dado lugar al surgimiento de varias disciplinas relacionadas con él. La lingüística se ha integrado con otros campos del saber, como la psicología, la biología, la neurología, la didáctica, etc., y ha dado como resultado un conocimiento cada vez mayor del lenguaje humano desde diversos puntos de vista.

El lenguaje, dicen los sociolingüistas, no puede separarse de su naturaleza comunicativa, ni estudiarse sólo como un código que transmite mensajes; más bien, debe centrar la atención en el uso del lenguaje en diversas actividades y situaciones diversas. Es en este ámbito donde la psicología social brinda una ayuda fundamental, ya que puede analizar la función comunicativa del lenguaje, el carácter social de su misma producción y el vínculo entre una organización social concreta y las reglas que rigen el comportamiento verbal.

La sociolingüística se acerca también al estudio de los problemas de descodificación del comportamiento lingüístico y a los procesos de codificación que responden a las modificaciones de estilo de lenguaje, de acuerdo con los contextos sociales en que se encuentran los individuos.

La psicolingüística, disciplina surgida en 1953 en la Universidad de Indiana, se interesa en problemas de lenguaje, en particular aquellos relacionados con los procesos de aparición y desarrollo de la lengua. En la actualidad esta disciplina trabaja intensamente en un intento por formular una teoría convincente sobre la adquisición del lenguaje. Lejos del modelo chomskiano, dichas investigaciones se han concentrado en aspectos semántico-estructurales y pragmáticos del desarrollo del lenguaje, y han obtenido importantes resultados gracias a la elaboración de modelos que explican la competencia comunicativa, la lingüística infantil y su desarrollo.

Por su parte, la sociolingüística tiene por objeto estudiar el "uso lingüístico" y por ello presta gran atención a los hablantes, quienes son considerados como miembros de "comunidad de habla", cuyo rasgo principal es su diversidad lingüística. Sin embargo, lingüistas y sociólogos han definido el "uso social" como lo que refleja la estructura de la sociedad. Para esta ciencia, el lenguaje se va a centrar primordialmente en situaciones sociales y va a ofrecer una visión de la interacción comunicativa entre lo social y lo individual, pues la vida social de cada individuo está en constante cambio, desarrollo y evolución a partir de las interacciones comunicativas que se dan entre las personas.

En los últimos años de este siglo, la semiótica, ciencia que estudia los signos, ha reflexionado sobre el lenguaje mismo y ha dado lugar a enfoques discursivos, cuya atención se centra más en lo que hacen los signos, que en lo que representan. Esta disciplina ha dado algunas aportaciones sobre el lenguaje, sobre todo cuando se habla de los procedimientos iconoverbales de creación y transmisión de sentido, utilizados por las industrias audiovisuales de la comunicación de masas.

Los usos iconoverbales contienen en su estructura formal y temática ciertas instrucciones de uso gobernadas por formas sintácticas que generan la "ilusión de lo real" (confusión entre las imágenes de la realidad y la realidad de las imágenes) y que influyen eficazmente en el convencimiento ideológico de los destinatarios.

La antropología, por su parte, se involucra también en el estudio de los usos comunicativos al estudiar las relaciones que existen entre la lengua, la cultura y la comunidad; así como señalar el papel tan importante que juega el lenguaje en la construcción social y cultural de los pueblos.

La pragmática estudia la lengua en su contexto de producción, entendida como el volumen de conocimientos compartido entre los participantes de un encuentro comunicativo, dando lugar al acto de la comunicación como un proceso mutuo de interpretación de intenciones.

De manera general se ha dado un esbozo de algunas de las disciplinas que han contribuido al estudio de la lengua, no como un fenómeno aislado, sino como parte del individuo dentro de su contexto humano y social. Todo ello tendrá su repercusión dentro de la lingüística aplicada, que no es más que "un puente, un filtro, un enlace, entre disciplinas teóricas y actividades prácticas"²⁸.

En este apartado nuestra meta es hablar del enfoque funcional y comunicativo, así como de su aplicación en la enseñanza de la lengua. Consideramos pertinente, antes de continuar, detenernos un poco para explorar someramente el concepto de comunicación y sus elementos, a la luz de investigaciones recientes.

En *La comunicación como proceso social* de Pio E. Ricci Bitti y Bruna Zani, se afirma que "no existe un completo acuerdo sobre el concepto de comunicación (...) en su definición más simple implica la transmisión de una información desde una fuente a un destinatario"²⁹.

Dicha información se transmite de una manera eficaz sólo cuando el emisor y el receptor comparten un sistema de señales socialmente aceptado (código), y tienen la intención de codificar y descodificar los mensajes e intenciones.

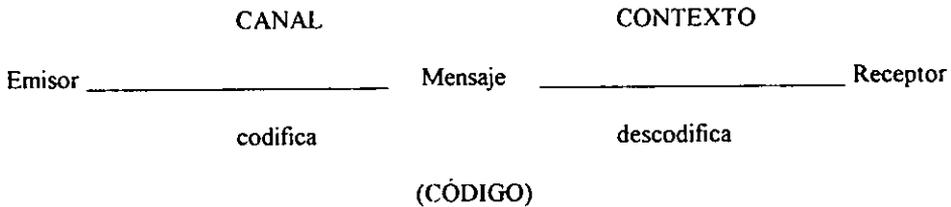
El acto comunicativo, dicen los especialistas, es la célula de la comunicación; puede emitirse con una única y precisa intención, constituirse por una sola palabra, un gesto, aunque normalmente combina elementos verbales y no verbales. Por medio del acto comunicativo podemos transmitir una pregunta, una afirmación, una amenaza o una promesa.

La investigadora Tatiana Slama Cazacu (1973) propone un modelo del acto comunicativo constituido por seis elementos básicos: el emisor, un código, el mensaje, el contexto, el canal y el receptor. La comunicación es el proceso por medio del cual se transmiten informaciones

²⁸ MAQUEO Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Edit. Limusa, 1984, pág. 36.

²⁹ RICCI, Bitti, Pio E. y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, trad. de Manuel Arboli, México, Edit. Grijalbo, 1983, (Los noventa 41) pág. 75.

(mensajes) a través de un código (sistema de señales socialmente aceptado), donde el codificado (emisor) y el descodificador (interlocutor) comparten el mismo código. Sin olvidar que la comunicación siempre tiene lugar en un contexto y se efectúa gracias a un canal.



(Esquema de los componentes de la comunicación Slama Cazacu 1973).

Emitir un mensaje implica “transformar un contenido psíquico en un hecho objetivo para transmitirlo al interlocutor”³⁰. La comunicación tiene dos posibilidades de hacer referencia a los objetos: el primero llamado código analógico que incluye los aspectos no verbales (posturas del cuerpo, gestos, ademanes, inflexiones de la voz, etc.); y el segundo denominado código numérico, que consiste en la comunicación mediante la palabra. El hombre combina estos dos lenguajes en la fase de codificación y obviamente también en la descodificación (Cfr. Ricci, Bitti, p. 29).

El segundo momento del acto comunicativo es la descodificación, que consiste en la reconstrucción del significado emitido por parte del oyente. No se debe perder de vista que cuando descodificamos seleccionamos, organizamos e interpretamos las informaciones y mensajes que nos han mandado.

³⁰ RICCI, Bitti, Pio E. y Bruna Zani. op. cit. pág. 28.

El canal de comunicación es todo comportamiento o conjunto de comportamientos donde el receptor puede leer una información o significado. No se debe olvidar que un canal siempre “implica un aparato físico que transmite mensajes codificados según modalidades específicas”³¹.

Contexto es la situación en la que se da un acto comunicativo. Las principales características que definen una situación son: ambiente, participantes y propósito. El contexto está formado por un conjunto de contextos que tienen lugar en el momento de la comunicación. En primer término, se percibe el contexto lingüístico que está formado por fonemas, palabras, oraciones; enseguida encontramos el concepto explícito compuesto por un elemento verbal y otro extralingüístico (gestos, mímica, etc.); posteriormente, tenemos el contexto implícito que contiene todo cuanto el receptor conoce del emisor (su situación y el momento en que se encuentra); finalmente está el contexto global que incluye al emisor y al receptor y a todo lo dicho anteriormente. El contexto influye en el acto de la comunicación de diferentes formas:

- a) Determina la elección de una palabra indicando la dirección que el interlocutor debe seguir para poder comprenderla.
- b) Distingue el sentido, es decir, hace tomar de la generalidad de oposiciones, aquella que le da un rasgo peculiar a lo que queremos comunicar.
- c) Complementa el sentido gracias a la ubicación de una palabra en un marco específico.
- d) Ayuda a crear el significado de una palabra.
- e) A veces, transforma un significado.
- f) Orienta la palabra hacia un significado equivocado.

El lenguaje es un “sistema de comunicación inserto en una situación social”³². Gracias al lenguaje existe la vida en sociedad. Por medio de él se comprende la realidad, se preservan valores, ideas,

³¹ ídem, pág. 42.

³² ídem, pág. 93.

conocimientos, etc. Además, es el instrumento a través del cual se lleva a cabo la modificación de la realidad subjetiva del individuo por medio de la conversación.

El lenguaje posee múltiples aspectos, por lo que más de una disciplina analiza el "lenguaje como sistema". La literatura se ocupa de "el lenguaje como arte". La psicología se encarga de "lenguaje como conocimiento", analiza lo que ocurre en la mente del individuo, los mecanismos que entran en la producción y comprensión del lenguaje. La sociolingüística atiende al "lenguaje como comportamiento", pero visto desde las relaciones interpersonales y sociales.

Uno de los puntos de apoyo del enfoque comunicativo es la conversación. Intentaremos definirla someramente, así como analizar su funcionamiento.

Dicen Ricci y Bitti que "La conversación es un fenómeno de comunicación de múltiples canales que implica señales verbales y no verbales en una relación en alto grado estructurada"³³.

La conversación se conceptúa como "una interacción social cooperativa" porque sus participantes son entes sociales que se influyen recíprocamente con la cooperación, entendida ésta como la adopción de los intereses, preocupaciones y propósitos del otro. En los intercambios comunicativos cada individuo tiene su turno para aportar algo a la conversación, normalmente bajo la idea de un objetivo común; sin embargo, esto no siempre se cumple, situación que puede dar lugar a malos entendidos.

No debe pensarse que la conversación tiene un plan preestablecido, por el contrario, cada miembro de la conversación puede o no participar, darle un nuevo giro o propiciar la discrepancia

³³ ídem. pág. 185.

Como ocurre en todo acto comunicativo, en la conversación se dan elementos no comunicados ni lingüística ni explícitamente y que se entienden gracias al contexto y a los elementos no verbales que, como miembro de una sociedad determinada, todo hablante conoce.

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de nuestros estudiantes es muy pobre. A partir de la reforma que se inicia con la Ley General de Educación (1970) se emprende un interesante análisis sobre la situación educativa, que da como resultado el que se vea la urgente necesidad de proporcionar al alumno instrumentos que desarrollen sus destrezas comunicativas. Creemos que el enfoque comunicativo-funcional es la alternativa a seguir para lograr que el alumno emplee eficazmente su lengua, realice producciones verbales razonadas y eficientes, adaptándolas a las diferentes situaciones que se le presentan.

Para hablar del enfoque comunicativo-funcional es necesario remitirnos al concepto chomskiano de competencia lingüística, del cual se derivará más tarde la noción de competencia comunicativa.

Los seres humanos, según Chomsky, nacemos con una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Es una especie de "preprogramación genética específica para el lenguaje, que permite explicar el hecho de que el niño posea reglas fundamentales de la sintaxis para generar combinaciones de palabras"³⁴. Poseer un lenguaje significa, según su teoría, disponer de un sistema de reglas que generan sonidos y significados. Esto da como consecuencia la capacidad de producir y comprender un infinito número de enunciados, es decir, tener una competencia lingüística.

La competencia lingüística es, por tanto, un sistema de reglas que relaciona las representaciones fonético-acústicas con las interpretaciones semánticas de los enunciados.

³⁴ Ídem. pág. 213.

Esta competencia lingüística está integrada por: a) competencia fonológica (capacidad de reconocer y producir sonidos), b) competencia léxica (conjunto de conocimientos que el hablante de una lengua posee en relación con el significado de las palabras) y c) competencia sintáctica (conocimiento de un sistema de reglas que permite combinar palabras y enunciados).

Una aportación importante de las ideas de Chomsky consiste en haber distinguido alguno de los mecanismos sintácticos más importantes, entre los que están las reglas de reescritura, es decir, detallar por medio de “gráficas arbóreas” las estructuras sintácticas del enunciado. Estas ideas permiten explicar el hecho de que existan enunciados con más de un significado. Su interpretación correcta se entenderá sólo por el contexto. Por lo tanto, las reglas de reescritura permiten precisamente representar este rasgo de la competencia lingüística.

Existen, sin embargo, otros aspectos de la competencia lingüística que no se explican claramente con las reglas de reescritura. Chomsky dice que, entonces, es preciso introducir reglas de transformación. Esto es, reconocer que cada enunciado tiene una estructura profunda y una estructura superficial.

Se puede decir que, “su modelo representa la competencia lingüística”³⁵. Sin embargo, los estudios posteriores van más allá de las ideas de Chomsky. Para los etnógrafos de la comunicación, Gumperz y Hymes (1972), “la competencia comunicativa es un proceso que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada”³⁶. Es decir, la competencia comunicativa debe incluir no sólo la habilidad lingüística y gramatical sino también una serie de habilidades sociales.

³⁵ Ídem. pág. 109.

³⁶ LOMAS Carlos y Andrés Osoro, op. cit. págs. 38 y 39.

Ricci y Zani sostienen que se da una interacción comunicativa si el hablante posee y utiliza todos (o algunos) de los componentes de una serie de competencias entre las que se encuentra la competencia lingüística que, como ya hemos visto, es la capacidad de producir e interpretar signos verbales.

Otras competencias importantes, además de la competencia lingüística mencionada, y que debemos señalar son:

- a) Competencia paralingüística. Capacidad de modular algunas características del significante como son, énfasis, pronunciación, además de intercalar exclamaciones, risas, etc.
- b) competencia proxémica. Capacidad de variar las actitudes espaciales y distancias interpersonales del acto de la comunicación, como tocarse, guardar una determinada distancia entre los interlocutores, etc.
- c) competencia kinésica. Capacidad de realizar la comunicación mediante gestos y ademanes (movimientos del rostro, cuerpo).
- d) competencia ejecutiva. Capacidad de acción social, de usar el acto lingüístico y no lingüístico para realizar la intención comunicativa.
- e) competencia sociocultural. Capacidad de reconocer situaciones sociales y las relaciones según el papel que desempeñan.
- f) competencia pragmática. Capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.
- g) Otras eventuales competencias (cfr. Ricci, pp. 22 y 23).

Como podemos observar, la competencia comunicativa es un conjunto de competencias, un conjunto de conocimientos, normas y condiciones que permiten al ser humano expresar sus ideas y emociones de manera clara y eficaz. Dicha comunicación incluye tanto las expresiones verbales como las no verbales.

A partir de esta breve revisión de algunos conceptos, nos permitimos afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa se produce dentro de una estructura social. Es decir, todo acto de la comunicación se da de acuerdo con una serie de reglas sociales y lingüísticas compartidas que permiten el intercambio de ideas y sensaciones. El concepto de competencia comunicativa se refiere, tanto a la competencia lingüística (concepción chomskiana) como a las otras competencias ya mencionadas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, el objetivo principal de la materia de Español a nivel secundaria, debería ser la formación de individuos comunicativamente competentes. Individuos que analicen, construyan y produzcan discursos y textos coherentes y adecuados a las distintas situaciones de comunicación en las que se encuentran. Alumnas y alumnos capaces de comprender y criticar, no sólo los textos asignados a la materia, sino también mensajes, textos y situaciones extraescolares. En síntesis, alumnos que a la vez que desarrollen al máximo sus habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) hasta lograr un alto grado de eficiencia, puedan actuar con eficacia en las diversas situaciones en que se encuentren.

Un individuo dueño de una competencia desarrollada al máximo puede, además de lo dicho anteriormente, seleccionar la información y las conductas positivas (haciendo a un lado las negativas) que este mundo de tecnología y progreso le proporciona.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en los últimos años la visión que se tenía de la lingüística, la comunicación y otras disciplinas que apoyaban la enseñanza de la lengua ha cambiado mucho. Antes se estudiaba cada una de ellas de una manera aislada. La didáctica veía a alumno como un elemento receptor pasivo, al que sólo se le proporcionaba información, se ofrecía a los alumnos conceptos y fórmulas que tenían que memorizar para poder aprobar la materia cuestionados que muchas veces repetían sin comprenderlos. A raíz del bajo rendimiento escolar de

tectado en diversas partes del mundo (alumnos que nunca aprendían a leer y escribir, en el amplio sentido de estos términos), en los años ochenta, los estudiosos de la materia (lingüistas, pedagogos, psicólogos y otros) se vieron en la necesidad de volver los ojos hacia un enfoque distinto, basado en criterios muy diferentes de los que hasta entonces se habían empleado.

A través de este nuevo enfoque comunicativo (cuyos principios se usaban ya en la enseñanza de lenguas extranjeras), se pretende lograr que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas y comunicativas, que aprendan a pensar y a utilizar los signos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en todas las situaciones y contextos posibles, sabiendo hacer las elecciones adecuadas a cada situación.

En este momento están surgiendo nuevos métodos de enseñanza sustentados ya en los principios del enfoque comunicativo. En ellos a diferencia de métodos de enseñanza anteriores, el protagonista es el alumno; el maestro deja de ser el centro generador de informaciones para convertirse en un coordinador, en un guía capaz de conducir a los alumnos por los diversos caminos comunicativos, con el interés puesto en el desarrollo de todas sus habilidades. Los temas a tratar se alejan de las cuestiones puramente teóricas e informativas y se llevan al salón de clases materiales auténticos, relacionados con los gustos, inquietudes e intereses de los propios alumnos.

Resulta obvio lo importante de la participación del alumno en las actividades diseñadas con enfoque comunicativo. Esta debe favorecerse por todos los medios posibles e intentar que sea espontánea, libre y sin inhibiciones.

La adopción de un método de esta naturaleza no puede ser fácil ni súbita ya que "el papel del profesorado sigue siendo, como en otras épocas, el de quién aplica de modo mecánico o realiza matizaciones o pequeñas adaptaciones en propuestas didácticas que han sido elaboradas por

otros, al menos en los aspectos fundamentales³⁷. El cambio, pues, será paulatino pero fructífero en la medida en que se considere que el aprovechamiento escolar será muy superior.

Poco a poco algunos maestros han ido adoptando otras ideas, pues están de acuerdo en que ha fracasado la enseñanza de la lengua con aquellos criterios programáticos. Tanto la Secretaría de Educación Pública como los maestros e investigadores de la materia, se dan cuenta de que el propósito de la Secundaria no puede ser formar filólogos o gramáticos en potencia, sino más bien intentar formar lectores y escritores, hablantes y oyentes capaces de desenvolverse en su propio entorno cultural, así como ser críticos y propositivos.

Evidentemente los maestros se enfrentan a un dilema: por una parte, el nuevo enfoque propone grandes cambios; por otra es muy deficiente el nivel de la educación secundaria. Los alumnos no sólo no saben expresar sus pensamientos, ideas o emociones, tampoco saben leer ni escribir (en el sentido de leer y escribir ideas y apropiarse de ellas, de ser crítico de lo que se lee o escribe) sino que además, están acostumbrados a ser un elemento pasivo en el proceso de aprendizaje, un elemento que no tiene opinión.

Es por ello que un buen número de estudiosos (Lomas, Osoro y Tusón, entre otros) se ha abocado a la tarea de conocer más a fondo el enfoque comunicativo-funcional y las alternativas que ofrece, con el objeto de poder sugerir a los profesores métodos e ideas que los ayuden a desarrollar un proyecto educativo acorde con las verdaderas necesidades de sus alumnos.

El enfoque comunicativo propone una dinámica en la que se espera la participación de todos, con total libertad y absoluta espontaneidad, dejando atrás miedos e inhibiciones; tratando de que, al finalizar el curso, el alumno sea más capaz y esté más interesado en la labor de equipo. En cuanto al maestro, será un poco menos el educador para ser un poco más un moderador, un amigo

³⁷ ídem. pág. 47.

e inclusive un cómplice. Se dará un diálogo abierto, lleno de comentarios e impresiones que inviten al debate y permitan cada vez más, un acercamiento entre maestro y alumno y una verdadera interacción entre los alumnos.

Por otra parte, ante el enorme auge que los medios de comunicación (sobre todo la televisión) han cobrado, algunos maestros, partidarios del enfoque comunicativo, han dejado de verla como una enemiga y se han aliado a ella, tratando de demostrarle al alumno que la televisión y la escuela pueden trabajar juntas en beneficio del estudiante, haciéndolo crítico.

Es un deber del educador lograr que el estudiante sea un buen crítico de televisión, para así evitar que se caiga "en la ilusión de lo real y en el efecto de la realidad que crean -por su carácter analógico y por la intención de quien los enuncia- los textos iconográficos de la comunicación de masas"³⁸.

Por lo tanto, será mejor crear en el alumno una conciencia analítica que le permita reconocer el engaño y la falsedad del discurso televisivo, particularmente en lo que se refiere a publicidad.

Algunos educadores proponen que se lleven a cabo en el salón de clases actividades vinculadas con la televisión, tales como: análisis de programación y de noticieros, encuestas sobre los programas más vistos, elementos lingüísticos y no lingüísticos empleados, géneros narrativos que se manejan, etc. Se trata de aprovechar el tiempo que los alumnos pasan viendo televisión.

En conclusión podemos afirmar que el enfoque comunicativo parece ser la respuesta educativa a todos los procesos sociales que se vienen dando desde hace cincuenta años. Tanto las ideas contenidas en él como los resultados obtenidos nos permiten suponer, al fin, que los alumnos pueden aprender lengua y adquirir una verdadera competencia comunicativa que les permita desa-

³⁸ Ídem. pág. 116.

rollar al máximo sus habilidades comunicativas. Como consecuencia de ello, tal vez sean capaces de pensar mejor. "Aprender a leer es aprender a pensar", afirman varios teóricos de la enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO IV

LAS PRUEBAS

En los capítulos anteriores se hizo una somera revisión de la situación de la enseñanza del español en la educación secundaria durante el presente siglo. Pudimos observar sus deficiencias y sus consecuencias en la formación del alumnado. En el presente capítulo nos proponemos indagar más sobre este panorama, aunque, por la índole misma de este trabajo, limitamos nuestro estudio al campo de la lectura.

Para conseguir este objetivo, aplicaremos una prueba de comprensión de lectura a alumnos de 3er. año de secundaria. Esto con el afán de conocer más de cerca la realidad de los estudiantes y tener un fundamento crítico más sólido.

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

¿Qué es la lectura?: "El lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio, y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito."³⁹

Lenguaje escrito y lectura, lectura y escritura son dos invenciones de las sociedades desarrolladas, para heredar a las futuras generaciones sus ideas, conocimientos, tradiciones, en fin, su cultura. El lenguaje escrito y la lectura son un binomio interrelacionado.

³⁹ GOODMAN Kenneth S. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras). Siglo XXI editores, México, 1990, pág. 17.

Leer y escribir conllevan un proceso de aprendizaje, como productos sociales que son, responden a la necesidad de ser comprendido y de comprender. Leer y escribir son habilidades que se aprenden, no son habilidades innatas en el ser humano: "Leer es un hecho cultural no natural"⁴⁰.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo en este siglo XX, educadores y psicólogos (Huey 1908) (Smith 1965), han considerado su importancia. El interés se ha intensificado en años recientes.

En los años 60 y 70 un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la descodificación. Al darse cuenta de que la comprensión no tenía lugar a la par que la descodificación, se pasó a proponer cuestionarios con preguntas que los profesores debían formular sobre los textos a manera de comprensión, preguntas literales, y más tarde preguntas que evidenciaban las habilidades de la inferencia y el análisis crítico (Taxonomía de Barret 1968), método que no es más que la evaluación de la comprensión lectora y no añadida a la enseñanza.

"En los 70 y 80 los psicólogos y lingüistas teorizan acerca de cómo comprende el sujeto lector (Anderson y Pearson 1984, Smith 1978, Spiro 1980). Es merced a la obra de muchos de estos individuos que los especialistas en la lectura han configurado un nuevo enfoque de la lectura"⁴¹.

"La comprensión, tal y como, se la concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto"⁴². Leer es darle sentido a lo escrito (Smith, Goodman).

⁴⁰ JTRICK, Noé, *La lectura como actividad*, México, Premia editores, 1982, pág. 10.

⁴¹ COOPER David J., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, España, Visor, 1990, pág. 98.

⁴² SMITH Frank, *Para darle sentido a la lectura*, pág. 15.

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

Para Smith "la lectura es un proceso en el cual se encuentran inmersos varios factores, entre ellos lo que sucede con el cerebro, los ojos, la memoria, la atención, la ansiedad, el lenguaje (naturaleza y funciones), la comprensión, las relaciones interpersonales las diferencias socioculturales y el aprendizaje, todos estos factores constituyen el proceso de la lectura"⁴³. Sin embargo, todos estos factores pertenecen a otros de índole más general, la lectura no tiene factores únicos, son habilidades generales del ser humano que se ponen en acción al leer.

"Dos requerimientos básicos de este aprendizaje son la disponibilidad de materiales interesantes que tengan sentido para el alumno, y de un lector con experiencia y comprensivo que haga las veces de guía"⁴⁴.

La información visual maneja límites definidos en letras agrupadas al azar y cuando esas letras se agrupan para formar palabras, el tiempo se reduce a la mitad. De ahí se desprende que la comprensión se amplía cuando el texto tiene un mayor sentido para nuestro cerebro.

Smith menciona también en su libro que algunos problemas de comprensión de textos en el aula, tienen relación con fallas en el conocimiento del proceso de la comprensión, por lo que nos dice: "La ceguera y sordera (inclusive) temporales evidencian problemas de comprensión. En el

⁴³ Ídem. pág. 21.

⁴⁴ Ídem. pág. 53.

aula tenemos alumnos que parecen no ver ni escuchar algunas palabras científicas o técnicas, e realidad es que no entienden los conceptos, ya sea por ausencia de conocimientos relevantes o por ansiedad, o lectura muy lenta.”⁴⁵

En otra parte de su libro Smith nos habla de “La memoria de corto plazo, receptáculo de lo transitorio, y la memoria de largo plazo que consiste en nuestro conocimiento estable del mundo son dos procesos que entran en actividad al leer.”⁴⁶

Para nuestro autor “El aprendizaje y la comprensión son inseparables. La comprensión es esencial para el aprendizaje y el aprendizaje es la base de la comprensión”⁴⁷ y juntos constituyen la teoría del mundo que todo individuo lleva consigo y que constantemente es sometida a prueba para suscitar el aprendizaje.

El propósito de este trabajo consiste en conocer los procesos inmersos en la lectura, que culminan en el aprendizaje, para así utilizar este conocimiento y facilitar tanto la lectura y su comprensión, como el aprendizaje en general de los alumnos de secundaria.

La evaluación o medición de la lectura no es una tarea fácil debido a las variables que hay en cada lector (tiene su propia visión del mundo, bajo la cual interpreta y comprende un texto, conocimientos y lecturas previas, experiencias personales, intereses, gustos, habilidades, etc.). Es ahí que una medición objetiva sea casi imposible. Sin embargo, la actitud más adecuada parece ser indagar sobre los factores que intervienen en la lectura y su comprensión “para planear con base las distintas actividades destinadas a desarrollarla”⁴⁸.

⁴⁵ Ídem. pág. 69.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ídem. pág. 102.

⁴⁸ ALLIENDE G. Felipe y Mabel Condemarin G., *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Edit. Andrés Bello, 1994, pág. 184.

Se puede hablar de la lectura como una modalidad del lenguaje, esto es, un sistema simbólico utilizado por un grupo social. Podemos evaluar a los alumnos de secundaria, utilizando diversos procedimientos informales y medidas de referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados.⁴⁹

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS

Para diseñar las pruebas se siguieron varios pasos:

- 1o. Elegir el texto que se emplearía, 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. Analizar las pruebas.
- 6o. Vaciar los resultados.

1o. ELECCIÓN DEL TEXTO

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

Con base en estos criterios seleccionamos nuestro texto para la prueba: "Nada que hacer" de Elena Poniatowska.

⁴⁹ Cfr. ALLIENDE y Condemarin, op. cit.

Elegimos un texto de tipo literario porque exige mayor reflexión por parte del lector, y que no sólo nos informa, sino que evoca sensaciones y emociones y, en este sentido, involucra más al lector. El texto literario se dirige a la parte emotiva del lector, que es precisamente la de mayor relevancia en los adolescentes.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO LEÍDO.

TEMÁTICA

Cercano a su edad: Aunque en el texto no se especifica la edad de la protagonista, los alumnos pueden sentirse identificados con ella, debido a las circunstancias en que se inscribe el texto (aislamiento propio de la adolescencia).

Vinculado con su visión del mundo: Se trata de un ambiente social y familiar conocido, el padre autoritario, personas que trabajan, grandes ratos de ocio.

Significativo para el adolescente: Se identifican con los cambios conductuales propios de la edad.

EXTENSIÓN DEL TEXTO

Brevedad: Consideramos que la extensión para esta lectura no debería rebasar dos cuartillas, por lo que un texto de una cuartilla, como es nuestro caso, se ajusta de manera conveniente.

Completo: Si bien "Nada que hacer" pertenece a una obra mayor *Lilus Kikus*, al momento de hacer la selección encontramos que tenía la unidad suficiente para los propósitos de la prueba.

CALIDAD

Concisión: es un texto sencillo que, de manera poética y a base de metáforas sencillas, nos habla de la soledad de una niña en sus inicios como adolescente.

Bien escrito: la redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas o estilísticas.

Se observan oraciones cuya construcción es muy sencilla.

Lilus despierta con el sol / El sol entra por la ventana.

Lenguaje: Se emplea un léxico disponible entre los adolescentes.

Estructura del texto.

David Cooper afirma que el proceso de comprensión lectora “incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto,⁵⁰ ello con la finalidad de que el lector pueda distinguir la información accesoria de la relevante y, sobre todo, aislar esta última.

La mayoría de los escritos se organizan de dos distintas maneras, pueden ser textos narrativos (literarios) o expositivos (informativos). Cada uno de ellos presenta características particulares:

- A) **TEXTOS NARRATIVOS**: Siempre cuentan una historia que le ha ocurrido a alguien y generalmente tienen una secuencia lineal con un principio, un desarrollo y un final. En cada uno de estos apartados también se incluyen personajes, escenario, problema, acción, solución del problema y el tema.
- B) **TEXTOS EXPOSITIVOS**: También se les conoce como informativos porque presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones entre las distintas ideas presentadas.

El texto seleccionado para aplicarse en la prueba es de tipo narrativo (lo anexamos íntegro al final del capítulo). A continuación enunciamos algunas de sus características:

⁵⁰ COOPER David J. op. cit. pág. 327.

EL TEMA de la historia es la parte fundamental en torno a la cual gira el total de la misma.

EL ARGUMENTO es la manera en que se organizó la historia.

LOS PERSONAJES son las personas o animales que participan en la acción.

EL PROBLEMA es la situación alrededor de la cual se organiza un episodio, o bien, la totalidad de la historia.

LA ACCIÓN es lo que ocurre como resultado del problema.

LA RESOLUCIÓN son los hechos derivados de la acción que solucionan el problema.⁵¹

En el texto que elegimos se pueden distinguir las partes de la secuencia lineal anteriormente mencionada:

El planteamiento o principio lo encontramos en el primer párrafo. Aquí, el personaje central o protagonista es Lilus. Su recámara es el escenario. El problema que va a ocasionar la acción es la "falta de cortinas"; la acción es el despertar de Lilus. La resolución que da Lilus es el uso de la imaginación para jugar con el sol.

La segunda parte, o desarrollo, está presentada en los párrafos 2, 3, 4 y 5. Los personajes son Lilus y Aurelia (empleada doméstica). El escenario es alguna habitación de la casa, con escaleras. El problema es que Lilus no tiene "nada que hacer". La acción es que Lilus vuelve a hacer uso de su imaginación. Como resolución encontramos que Lilus establece una conversación con Aurelia.

El párrafo 6 corresponde a la parte final o desenlace. Ahora los personajes son Lilus y su padre. El escenario parece ser el jardín de su casa. El problema es la confrontación entre el padre

⁵¹ Cfr. COOPER David J. op. cit. pág. 329.

su hija. La acción es la imposición del padre para que Lilus haga "ejercicio". La resolución es la angustia de Lilus ante la incomprensión del padre.

2o. DECISIONES EN TORNO A LOS ALUMNOS

Decidimos aplicar las pruebas a 200 alumnos (100 en cada prueba, esto se detallará más adelante), la mitad de cada sexo.

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

- a) es un grado terminal;
- b) el alumno tiene mayor maduración lingüística y cognoscitiva;
- c) una buena parte del alumnado sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios, y
- d) es el campo de estudio donde nos desempeñamos.

Se acudió a un mismo número de escuelas públicas y privadas, con el objeto de cruzar información entre ellas y observar si hay diferencias considerables en el dominio de la habilidad que estamos midiendo.

La mayoría de las escuelas visitadas fue del turno matutino y las edades de los educandos fluctuaron entre los 14 y 16 años.

3o. ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

Una vez decidido el texto que íbamos a emplear, diseñamos las pruebas.

LA PRUEBA 1 se hizo de conformidad con los métodos vigentes; es decir, presentar al alumno la prueba y sus correspondientes ejercicios de comprensión para evaluarlos después.

Para LA PRUEBA 2, elaboramos una actividad oral previa a la lectura, con el objeto de situar al alumno previamente en el tema de la lectura. A través de esta actividad nos proponemos ampliar su visión en relación con la problemática que presenta el texto. Este diálogo de ambienta-

ción previo a la lectura, cumple varias funciones: al discutirse en voz alta un determinado asunto, los alumnos interactúan y reciben puntos de vista de sus compañeros, diferentes al suyo, lo cual les permite, al entrar en contacto con el texto, saber algo más sobre el tema de que se trata; es decir, acrecentar de alguna manera la información no visual. Por otra parte, esta actividad contribuye a que el alumno "saque lo que sabe" sobre determinada cuestión (aunque muchas veces ignore que lo sabe), dé sus puntos de vista, escuche los de los demás y amplie su criterio. Suponemos que esto contribuirá a una mejor comprensión de la lectura, debido a que ha tenido un acercamiento previo a ella.

40. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Con un documento proporcionado por la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos entrevistamos, en este caso, con la directora de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 262 turno matutino, Profra. Gloria Elena Capdeville Morales, a la cual le expusimos el proyecto de tesina y le pedimos su apoyo para la aplicación de la prueba. De manera general puedo decir que la profesora dio todas las facilidades para que se realizara dicha aplicación y comisionó a la profesora de español de los terceros años Profra. Rosa María Garduño Olvera para que me presentara con los grupos.

La aplicación de la PRUEBA 1 se hizo conforme al esquema de enseñanza vigente. Se entregó a los alumnos una hoja con el texto impreso y se les pidió que, una vez concluida la lectura, contestaran el cuestionario que se encontraba en la página posterior de la misma, con la única salvedad de que no se podía volver a consultar el texto.

La aplicación duró 30 minutos. Como era anónima y no tenía una validez en su calificación fue desarrollada en un ambiente agradable.

En el caso de la PRUEBA 2, más compleja de aplicar, se procedió a llevar a cabo la actividad oral previa a la lectura con el tema de las diferencias entre la forma de pensar de los adolescentes y los adultos, aquí se observó que las mujeres se expresan de manera oral con mayor fluidez que los hombres y participan más en la discusión propuesta. La actividad oral se realizó de manera agradable, procurando que los que hablaran fueran los alumnos y el profesor (en este caso nosotros) interviniera solo como moderador.

Una vez terminada la actividad oral, que tomó aproximadamente 25 minutos, se procedió a entregarles la prueba con la lectura y el cuestionario, se les pidió que sólo anotaran sexo y edad y se les explicó, igual que en la Prueba 1, que ésta no tenía validez en sus evaluaciones escolares. La prueba se efectuó en promedio en un término de 50 minutos.

Ahora comentaré algunas impresiones personales que observé durante mi estancia en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 262 y que considero tienen alguna importancia para el análisis de resultados.

La Escuela Secundaria 262 se encuentra ubicada en la delegación Magdalena Contreras, en una colonia de reciente creación, colonia de escasos recursos económicos y población abundante. La escuela presenta un aspecto de deterioro, bardas y salones pintados con grandes letreros de bandas locales o grupos de rock. Los salones son grandes, sin embargo, el mobiliario es viejo y está semidestruido.

La disciplina es difícil en estas condiciones, pero afortunadamente el examen se llevó a cabo sin contratiempos. En el caso de la PRUEBA 2 donde se practicó el ejercicio oral, observé que las mujeres expresan sus pensamientos de manera más clara y en mayor abundancia que los hombres, éstos en cambio se muestran retraídos y se expresan escasamente.

Durante la aplicación de las pruebas me percaté de las continuas interrupciones que por diferentes motivos se hacen en los salones de clase, situación que actúa como distractor de la atención de los alumnos y que presupongo no beneficia la labor de enseñanza y aprendizaje.

5o. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

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

- a) Lectura cuidadosa de cada una de las respuestas a todas las preguntas de las pruebas; es decir, no restringimos nuestro análisis a una pregunta concreta de las que proponía la prueba, se evaluó de manera más global.
- b) Se consideraron como correctas las siguientes respuestas:
 - * la soledad
 - * la diferencia generacional
 - * la incomunicación
- c) Dentro de estas respuestas, asignamos una puntuación de acuerdo con la precisión de las mismas. Así, se determinaron 10 puntos para la soledad y 5 para diferencia generacional e incomunicación. En el caso de que en las pruebas no apareciera alguna de estas respuestas, la puntuación fue de cero.
- d) Para obtener la calificación final de las pruebas se sumó la puntuación total de la PRUEBA 1 (100 muestras) y por medio de "una regla de tres" se consiguió el porcentaje de aciertos, lo mismo se hizo con la PRUEBA 2.

60. VACIADO DE LOS RESULTADOS

PRUEBA 1

La PRUEBA 1 se aplicó a 100 alumnos de 3er año de secundaria, 50 mujeres y 50 hombres y los resultados en números son los siguientes:

10 alumnos de 10 puntos = 100 puntos

19 alumnos de 5 puntos = 95 puntos

71 alumnos de 0 puntos = 0 puntos

De un total de 100 alumnos 29 contestaron la prueba y juntos sumaron un total de 195 puntos que de 1000 puntos posibles equivale a un 19.5% de personas que comprendieron el texto y un 80.5% de personas que no comprendieron el texto, cifras que veremos reflejadas en la gráfica de resultados (figura 1).

Por otro lado tenemos los resultados de LA PRUEBA 1 tomando por separado las cifras de hombres y mujeres para comparar si existe alguna diferencia relevante entre unos y otros.

Resultados de hombres PRUEBA 1:

0 hombres de 10 puntos = 0 puntos

10 hombres de 5 puntos = 50 puntos

40 hombres de 0 puntos = 0 puntos

Los hombres en la PRUEBA 1 sumaron en total 50 puntos de un total de 500 posibles, lo cual nos da un porcentaje de 10% de comprensión en la prueba 1 y 90% de no comprensión (figura 2).

Resultados de mujeres PRUEBA 1:

10 mujeres de 10 puntos = 100 puntos

9 mujeres de 5 puntos = 45 puntos

31 mujeres de 0 puntos = 0 puntos

Las mujeres en la PRUEBA 1 sumaron en total 145 puntos de un total de 500 posibles, lo cual nos da un porcentaje de 29 % de comprensión y 71 % de no comprensión (figura 2).

PRUEBA 2

La PRUEBA 2 se aplicó en 100 alumnos de 3er año de secundaria, 50 mujeres y 50 hombres con una actividad oral previa a la aplicación del examen y los resultados son los siguientes:

13 alumnos 10 puntos = 130 puntos

26 alumnos 5 puntos = 130 puntos

61 alumnos 0 puntos = 0 puntos

39 alumnos contestaron la prueba y juntos sumaron 260 puntos de 1000 posibles, lo cual equivale al 26 % de comprensión y 74 % de no comprensión, situación que veremos reflejada en la gráfica de resultados (figura 3)

En la PRUEBA 2 también tenemos los resultados de hombres y mujeres por separado para compararlos y observar si existen diferencias relevantes.

Resultados de hombres PRUEBA 2:

4 hombres de 10 puntos = 40 puntos

11 hombres de 5 puntos = 55 puntos

35 hombres de 0 puntos = 0 puntos

Los hombres en la PRUEBA 2 sumaron un total de 95 puntos de un posible total de 500, lo cual nos da un porcentaje de 19 % de comprensión y 81 % de no comprensión (figura 4).

Resultados de mujeres PRUEBA 2:

9 mujeres de 10 puntos = 90 puntos

15 mujeres de 5 puntos = 95 puntos

26 mujeres de 0 puntos = 0 puntos

Las mujeres en la PRUEBA 2 sumaron un total de 185 puntos de un total posible de 500 puntos, equivale a un 37 % de comprensión y un 63 % de no comprensión (figura 4).

Las PRUEBAS 1 y 2 y las gráficas de resultados se anexan al final de este capítulo.

TEXTO DE LA PRUEBA

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 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 la 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 luciérnaga y se pasó toda la noche con ella, preguntándole cómo encerraba la luz... Ha caminado descalza sobre la hierba fría y sobre el musgo, dando saltos, riendo y cantando de pura felicidad. El papá de Lilus nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas. Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

Elena Poniatowska

PRUEBA 1

* ¿Quién es el personaje principal?

* ¿Y los personajes secundarios?

* ¿Hay algún personaje incidental?

* ¿Dónde se desarrolla la acción?

* ¿Con quién platica la niña?

* ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

* ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

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

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

PRUEBA 2

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

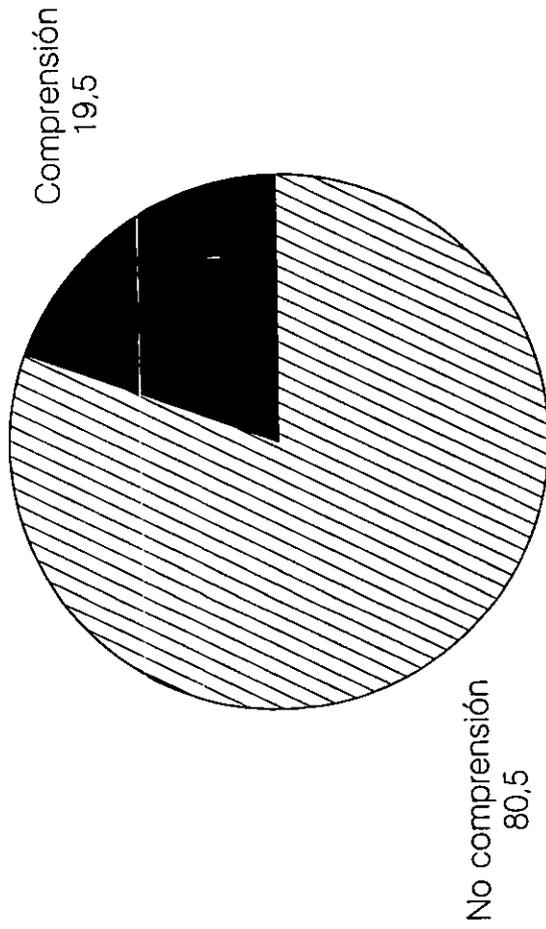
* En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central de este relato

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

* ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

PRUEBA 1

GRAFICA GENERAL (porcentajes)



54

figura 1

PRUEBA 1

GRAFICA DE COMPRESION

Hombres y Mujeres

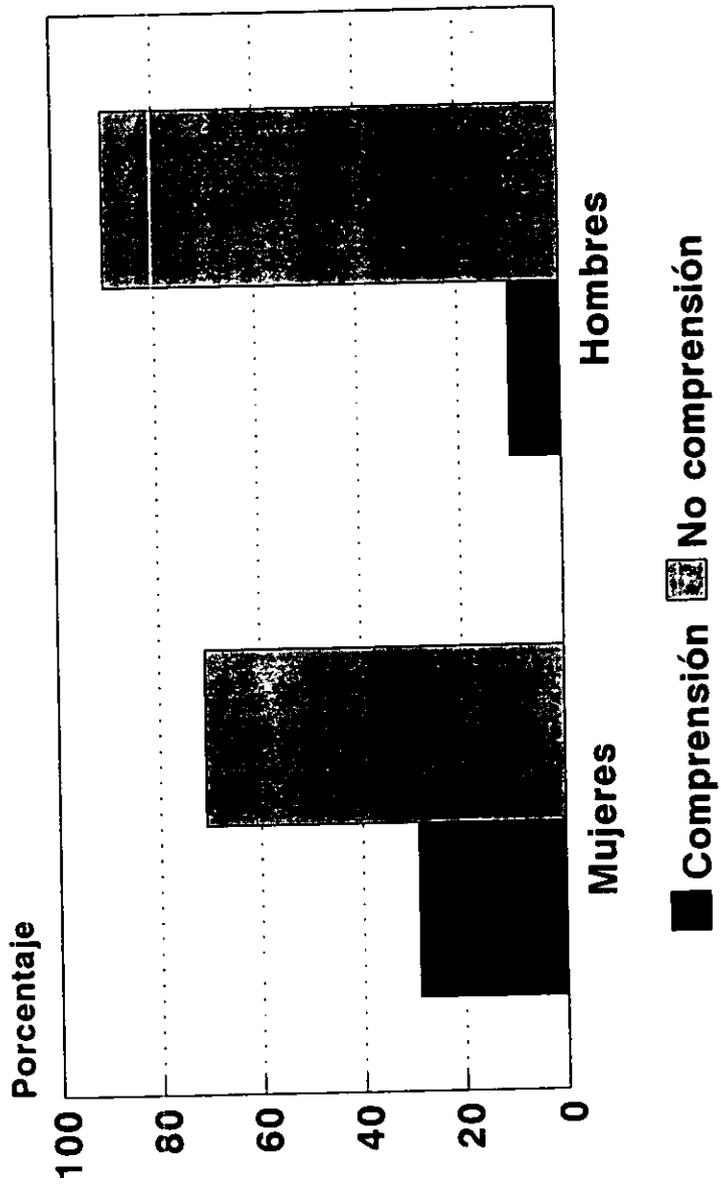
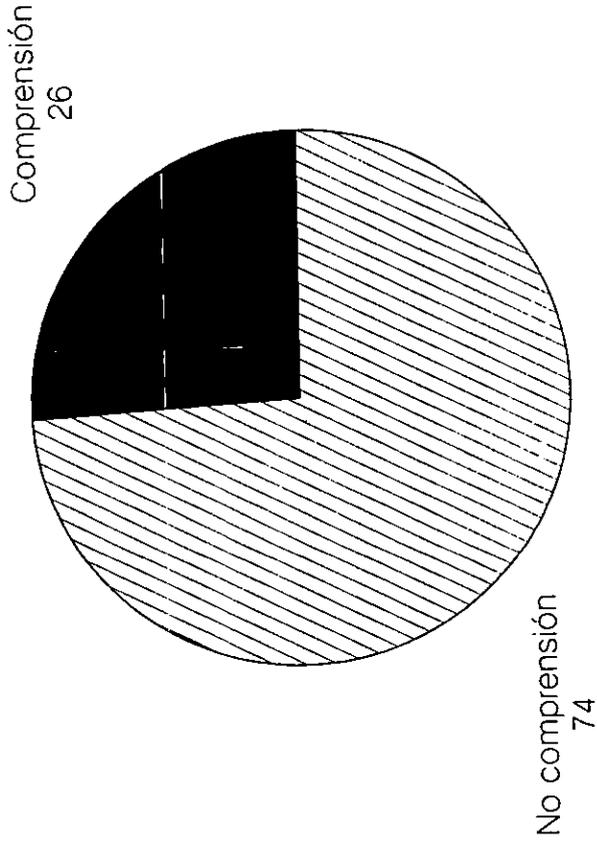


figura 2

PRUEBA 2

GRAFICA GENERAL (porcentajes)



PRUEBA 2

GRAFICA DE COMPRESION

Hombres y Mujeres

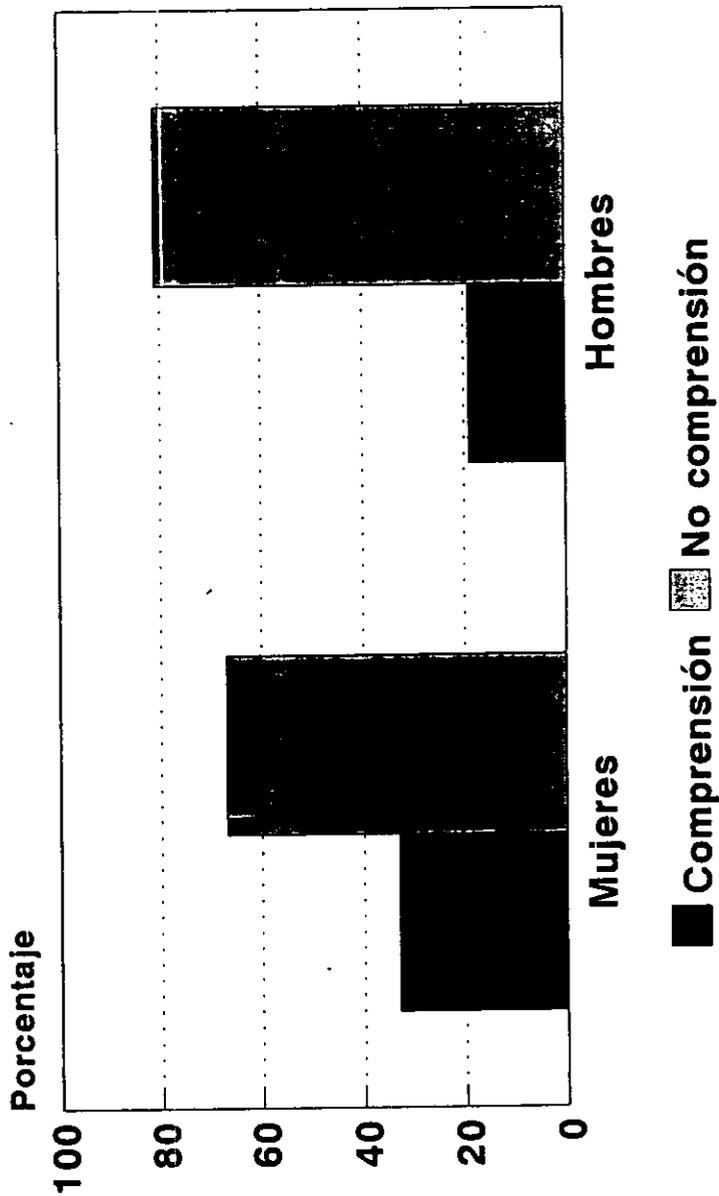


figura 4

CONCLUSIONES

A partir del análisis de resultados de las PRUEBAS 1 y 2 aplicadas en la escuela Secundaria Diurna Núm. 262, turno matutino, se puede concluir lo siguiente:

- 1.- El porcentaje de comprensión de la PRUEBA 1 (19.5 %) y prueba 2 (26 %) nos muestran que hay un ascenso en los resultados de la prueba en donde se realizó la actividad oral previa con el enfoque funcional y comunicativo.
- 2.- Si con una lectura y su evaluación se nota un ascenso en la comprensión, se puede presuponer que con un trabajo cotidiano bajo este enfoque podría elevarse en mayor grado el nivel de comprensión general de los alumnos.
- 3.- Si observamos las gráficas de comprensión en hombres y mujeres notaremos que las mujeres parecen comprender mejor los textos que los hombres.
- 4.- Los alumnos encuestados son adolescentes entre 14 y 16 años, los hombres parecen no haber madurado emocionalmente y su atención es dispersa; en cambio, las mujeres parecen tener alguna madurez, lo cual les permite comprender en mayor medida lo que les rodea.
- 5.- La Escuela Secundaria Diurna Núm. 262 se encuentra ubicada en una zona marginal del sur de la Ciudad de México, su población es abundante y de escasos recursos económicos, situación que pudo haber influido en el bajo rendimiento general en la comprensión 26 %.
- 6.- El ascenso en el porcentaje de comprensión entre la PRUEBA 1 y 2 es de 6.5 %, cifra que puede evidenciar una tendencia ascendente en la comprensión cuando hay una actividad oral previa.

7.- El ascenso de la comprensión en la PRUEBA 2 nos indica que es posible aumentar el nivel de comprensión aplicando metodologías basadas en el enfoque comunicativo en poblaciones marginales como la descrita.

8.- El porcentaje de comprensión de ambas pruebas es bajo (19.5 % y 26 %) ya que ninguna de las dos nos da un nivel aprobatorio, lo cual pone de manifiesto que la situación de la lectura en el nivel de secundaria requiere de una urgente atención pues ésta es la herramienta básica para adquirir conocimientos.

9.- La habilidad de comprensión de textos de los alumnos de secundaria es escasa y para aumentarla se requiere el empleo de un nuevo enfoque por parte de los maestros de español, enfoque que facilite el dar sentido a los textos de cualquier tipo.

10.- El mayor conocimiento, por parte del maestro, del proceso de la comprensión será de gran ayuda para no cometer errores que alejan al alumno de la lectura en vez de acercarlo a esta actividad de manera grata.

11.- Los resultados comparativos de hombres y mujeres en la prueba 1 arrojan los siguientes resultados, 10 % de comprensión en hombres y 29 % de comprensión en mujeres. En la prueba 2 los resultados son 19 % de comprensión en hombres y 33 % de comprensión en mujeres.

12.- Tomando como base las anteriores cifras podemos concluir que los hombres parecen comprender la lectura menos que las mujeres, al menos en esta etapa de la adolescencia. También podemos notar que la comprensión de los hombres de la PRUEBA 1 a la PRUEBA 2 se incrementa notablemente, de un 10 % a un 19 %, cuando se ha tenido la actividad oral, la comprensión de los hombres se duplica y nos muestra que los hombres, a pesar de no participar en gran medida en la actividad oral, son receptivos a ella y mejoran su comprensión.

13.- La comprensión entre las dos pruebas aplicadas a las mujeres nos muestra un ligero ascenso en los resultados (PRUEBA 1 29 %. PRUEBA 2 37 %), lo que nos hace comprobar que cuando se lleva a cabo la actividad previa a la lectura, se obtienen mejores resultados en su comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMAN, Donna E y otros, *Discutir para comprender, el uso de la discusión en el aula* Madrid, Visor, 1990, 93 pp.
- ALLIENDE G Felipe y Mabel Condemarin, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile Edit.. Andrés Bello, 1994, 279 pp.
- BARBOSA Heldt Antonio, *¿Cómo han aprendido a leer los mexicanos?*, 4a ed. México, Pax 1956, 233 pp.
- CAMACHO, Oscar, "México entre los nueve gigantes del analfabetismo en el mundo; UNESCO" en *La Jornada*, año 13, núm. 4559, viernes 9 de mayo de 1997, pág. 50.
- CHARLES C. Mercedes, "La televisión: usos y propuestas educativas" en *Perfiles educativos* núm. 36, mayo-junio, 1987, págs. 3-15.
- COOPER, David J., *¿Cómo mejorar la comprensión lectora?*, Madrid, Visor, 1990, 461 pp.
- Enciclopedia de México*, Director José Rogelio Álvarez, (edición especial), México, SEP-CONAFE, 1987, Tomo IV, págs. 2413-2429.
- GACETA DE RESULTADOS. Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, viernes 8 de agosto de 1997, 196 pp.
- GARCÍA Pelayo, Olivia y otros, *Español 3 imagen de la lengua*, Prentice Hall, 1995, 153 pp.
- GARDUÑO Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, 1996, 115 pp (colección monografías núm. 20).
- GOODMAN Kenneth S, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras), Siglo XXI editores, México, 1990, 354 pp.
- GUEVARA Niebla, Gilberto y otros, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1996, 333 pp.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, "El malestar educativo" en *Nexos* 170, febrero de 1992 págs 30-42.
- JITRICK Noé, *La lectura como actividad*, México, Premia editores, 1982, 48 pp.
- LATAPÍ Sarre, Pablo y otros, *Educación y escuela, lecturas básicas para investigadores de la educación, Aprendizaje y rendimiento, Parte II*, 2a edic., Nueva imagen, 1994, 298 pp.
- LATAPÍ Sarre, Pablo, *La educación en México, análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva imagen, 1980, 170 pp.
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1993, 275 pp. (Papeles de pedagogía 14).

- LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1993, 118 pp. (Papeles de pedagogía 13).
- MALVIDO, Adriana, "El rezago educativo de 35 millones de mexicanos; 800 mil más cada año" en *La Jornada*, año 13 núm. 4577, martes 3 de junio de 1997, pág. 23.
- MAQUEO, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Edit. Limusa, 1984, 204 pp.
- McLUHAN, Marshal, *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*, México, Diana, 1975, 443 pp.
- MOGOLLÓN González, Ma. de los Ángeles, *Español tercer curso*, 2a. reimp., México, Edit. Santillana, 1993, 153 pp.
- RICCI, Bitti, Pio E. y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, trad. de Manuel Arbolí, México, Edit. Grijalbo, 1983, 265 pp. (Los noventa, 41).
- RÍO Eduardo del (RIUS), *El fracaso de la educación en México*, 3a ed., México, Edit. Posada, 1987, 130 pp.
- SÁNCHEZ Azuara, Gilberto, *Español, texto y actividades, tercer grado*, México, Trillas, 1994, 160 pp.
- SEP, *Plan y programas de estudio*, Educación Básica. Secundaria, SEP, México, 1993, 190 pp.
- SEP, *Libro para el maestro de español, Educación secundaria*, SEP, México, 1994, 253 pp.
- SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1990, 219 pp.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Edit. Trillas, 1995, 272 pp.