



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPANICAS



COMPRESION DE LA LECTURA: ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES (EL CASO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS No. 281, 256 Y 188 EN EL D. F.)

T E S I N A

QUE PRESENTA:

ALICIA FAJARDO MONDRAGON

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y

LITERATURAS HISPANICAS



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

270271

1997

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PASINAFACION

DISCONTINUA.

A mis padres:

Engracia Mondragón Ruíz y
José Zenón Fajardo Vega, quienes
siempre han luchado para que sus
hijos encuentren el camino del bien
y la sabiduría y por lo tanto el placer
de vivir en armonía.

A mis hermanos:

Socorro, Josefina, Miguel, David
y José Manuel, por la inigualable
unión que siempre nos caracterizará
y de ahí el gran apoyo y amor fraternal
que me han brindado en cualquier momento
de mi vida.

**A Gloria de Garabandal Martínez
Santiago y Beatriz Murillo Mora:**

por haber compartido momentos que
me hicieron sentir la plenitud de
la amistad.

A la maestra Ana María Maqueo:

a quien admiro y agradezco su
tiempo y conocimientos que me
ha dado. Gracias por ayudarme
a cumplir una de mis metas que
cada día se alejaba más de mí.

A todos mis maestros:

pues gracias a sus enseñanzas
he logrado un triunfo profesional.

Í N D I C E

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX.....	8
III. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	19
IV. LA LECTURA Y SU COMPRENSIÓN.....	29
V. CONCLUSIONES.....	47
BIBLIOGRAFÍA.....	49

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los medios a través del cual el hombre ha ido avanzando y mejorando su forma de vivir. Este terreno es muy complejo, pues así como se han ido desarrollando y mejorando algunas ideas y métodos, también ha habido rezagos, especialmente en el punto modular de donde parte todo: La enseñanza y comprensión de la lectura. El presente trabajo se encargará de dicha problemática, tratando de profundizar y llegar a la raíz del problema para brindar posteriormente algunas posibles soluciones basadas en las ideas e hipótesis que ofrecen algunos teóricos estudiosos de esa área en particular.

La presente investigación forma parte de una mayor, compuesta por 18 tesinas asesoradas por la maestra Ana María Maqueo, quien integró un seminario y brindó el material sobre el área de la Didáctica del Español, la cual abarca numerosos temas; sin embargo, todo el equipo de trabajo se decidió por uno particularmente interesante: la comprensión de la lectura. Interesante no sólo por el lugar privilegiado que ocupa dentro de la enseñanza del español, sino también por su situación concreta en nuestro país.

Nuestro objetivo es saber más sobre la comprensión de la lectura, desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, así como poner a prueba una estrategia, producto de las ideas más novedosas en este campo.

La elección del tema de este trabajo obedece no sólo a un interés personal y profesional, sino a la gravedad misma del problema de la lectura, pues desafortunadamente cuando hablamos de la enseñanza del Español en México, no podemos hablar de grandes logros, ya que se encuentra en un bajo nivel. Baste para darnos cuenta de esto, nuestros propios hogares...cada vez nos es más difícil enfrentarnos a un texto escrito, redactar un comentario y exponer nuestras ideas.

Esta realidad atañe no solamente al área de español sino a todo el sistema educativo del país, desde primarias hasta universidades. Gil-

berto Guevara Niebla ha estudiado el tema con mucha dedicación y certeza.¹ Según los datos proporcionados por este investigador, a pesar de los notables esfuerzos del gobierno por incrementar el número de planteles educativos, logrando que México sea "el país más escolarizado de la región (Norteamericana)."², el desempeño educativo de los alumnos no refleja estos esfuerzos.

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

"En materia educativa debe considerarse que además de enfrentar el problema en términos cuantitativos, el sistema educativo debe tener como prioridad el factor cualitativo."⁴

El fenómeno anterior ha llevado a que en México se suscite lo que Guevara Niebla llama el credencialismo:⁵ los estudiantes persiguen un número sin sentido, que finalmente les proporcionará un certificado con "calificaciones mentirosas, al medir la repetición y no la capacidad."⁶ Es decir, la educación en México parece estar perdiendo de vis

¹ Cf. Gilberto Guevara Niebla, La catástrofe silenciosa.

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

³ Gilberto Guevara Niebla, "México. ¿Un país de reprobados?" en Nexos, Año 14, Vol. XIV, No. 162 (junio 1990). p. 33.

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

⁵ Gilberto Guevara Niebla, "México. ¿Un país de reprobados?", p. 33.

⁶ Ibíd., p. 11.

está "vinculada con el mundo cotidiano."¹⁰ Es decir, continúa presente aun después de abandonar el medio educativo. La lectura es uno de los bienes más valiosos que la educación nos puede obsequiar. Y es que la lectura es un "cimiento de experiencias", una herramienta para la realización personal de los hombres, un medio para el autoconocimiento del mundo. Sin temor a exagerar se puede afirmar que "el que sabe leer sabe pensar". Por dichas razones podemos determinar que el papel de la lectura en la educación es fundamental. Por lo tanto, es una de las áreas que debemos reforzar para contribuir a superar el "fracaso educativo" del que venimos hablando.

Se ha comentado mucho, en diferentes ámbitos, que los mexicanos —los jóvenes en particular— no saben leer, en el amplio sentido de este término, es decir, leer como apoderarse de las ideas contenidas en un texto; leer lo profundo y no lo superficial; leer intenciones, emociones, sentimientos, pensamientos, y no meras palabras. Por ello en nuestros días se habla de un nuevo concepto: "analfabetismo funcional". Este término se refiere a la población que ha aprendido a leer, pero de manera superficial, y que, por lo tanto, no es capaz de acceder al significado de la lectura. "Leer" se convierte así en una actividad no frecuente, ajena al mundo cotidiano de esta población.

También se habla con frecuencia de que los mexicanos no tienen el gusto por la lectura porque no son accesibles los libros, debido a la crítica situación económica por la que atraviesa el país. Sin embargo nos atrevemos a decir que no es aquí donde radica el problema, sino que el gusto por la lectura no se tiene, precisamente porque no se sabe leer. Los mexicanos sí leen, esto es indudable cuando se observa el número de publicaciones de bajo valor literario que se vende cada día en el país. Entonces, la pregunta es, ¿qué leen? La respuesta es evidente, leen el material que les es sencillo, fácil de comprender: revistas, fotonovelas, historietas ilustradas, etc. ¿No será esto resultado de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura? Evidentemente así es, pues al no darse el desarrollo adecuado de la habi

¹⁰ Ibídem, p. 22.

lidad lectora, la población no accede a textos más complejos y opta por otro tipo de lecturas que sí le son inteligibles. De aquí que las preguntas centrales de nuestra investigación sean ¿a qué se debe que la habilidad de la comprensión de lectura esté tan aminorada, afectando por lo tanto el nivel educativo del país? ¿Cómo debemos enseñar a los estudiantes a leer, es decir, a comprender la lectura? Intentaremos acercarnos a algunas respuestas a estas preguntas, pero únicamente atendiendo el nivel de Secundaria, puesto que cada etapa de enseñanza implica problemas particulares. Esta elección se hizo porque consideramos que la Secundaria es un nivel propicio para convertir "analfabetos funcionales" en lectores competentes. Además, la Educación Media es, o será, el campo de trabajo de la mayoría de los integrantes del Seminario de Tesina.

Acerca del "fracaso" de la lectura en México, las hipótesis más comunes son varias, una de ellas afirma que el problema se debe a factores económicos: la población no puede comprar libros porque no tiene ingresos suficientes. Según datos extraoficiales de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), el tiraje mensual promedio de las revistas que se publican en el país es de 22,183,600 ejemplares. Si multiplicamos este número por un precio promedio de \$ 11.50 (cifra que obtuvimos por medio de una encuesta en puestos de revistas), resulta que en México se gasta aproximadamente \$ 255,111,400.00 mensualmente.

En conclusión, y con base en lo anterior, consideramos que la falta de lectores y de buenos lectores no reside, de manera determinante, en su situación económica. La respuesta tal vez se encuentra en la falta de organización económica de las autoridades correspondientes, en relación con lo verdaderamente importante: invertir en planes de estudio, formación y actualización de profesores, materiales educativos de alta calidad, etc., así como en fijarse objetivos que se traduzcan en óptimos resultados educativos. Sin embargo el problema se ha abordado de manera superficial, sin llegar realmente a la raíz. Por ello en la actualidad se promocionan más los libros disminuyendo su precio, o bien se hacen campañas para fomentar el hábito de la lectura, pero sabemos que "ni una buena campaña de promoción a la lectura, ni las ferias, ni la literatura tendrían sentido sin lectores, son ellos quie-

nes llevan a cabo el acto de leer, y quienes determinan el significado y la importancia de la lectura."¹¹ Así que la estrategia a seguir debería ser, promover la enseñanza de la lectura desde la edad escolar temprana para formar lectores competentes; capaces de entender que el libro no es un simple objeto que se tiene que leer por obligación sino un valioso material que auxilia en el desarrollo de las actividades humanas.

Otro de los problemas se atribuye a razones de tipo social, pues se dice que estamos viviendo en una época de transición en la que la lectura pierde fuerza frente a otros medios de comunicación más "eficaces".

La televisión, por ejemplo, impone o determina lo que se debe pensar, mientras que la lectura ofrece libertad de pensamiento e interpretación. Además, "en la televisión las imágenes se mueven rápidamente con un ritmo o velocidad que no toma en cuenta si el receptor quiere detenerse a pensar, volver atrás, detenerse, omitir pasajes que considere obvios o ingratos. (...) La lectura, en cambio, por ser manejable, permite al individuo ser crítico ante la información recibida."¹² Por ello la lectura continúa siendo insustituible aún frente a la presencia de los medios masivos.

La causa principal del problema de la lectura es la falta de apreciación y valoración de la misma y no la presencia de los medios de comunicación. Esto se debe principalmente a los erróneos enfoques en la enseñanza y a la inadecuada preparación docente. Ambos aspectos tienen que ver con el problema de la planeación didáctica de la enseñanza de la lengua que abarca varios niveles: profesores, pedagogos, lingüistas aplicados, autoridades educativas y gubernamentales.

Por las razones expuestas anteriormente, nuestro trabajo se limitará a dar un breve panorama de lo que ha sido y es la enseñanza del

¹¹ *Ibídem*, p. 10

¹² Felipe Alliende y Mabel Condemarín, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, p. 5.

español en México durante el presente siglo, enfatizando en particular en el nivel Secundaria. Por otra parte se analizarán y aplicarán distintas propuestas de los teóricos especialistas en el terreno de la enseñanza y comprensión de la lectura. Alliende, Lomas y Osoro, Cooper, Frank Smith y otros.

Posteriormente abordaremos la nueva propuesta en la enseñanza de la lengua vista a la luz del enfoque comunicativo y funcional.

También se darán los resultados y apreciaciones de la aplicación de dos distintas pruebas: una basada en el método tradicional, es decir, en el método vigente, y la otra tomando en cuenta una de las propuestas de Frank Smith, que consiste en llevar a cabo una actividad oral previa a la lectura cuyo objetivo es introducir a los alumnos al tema del texto con el fin de que empleen al máximo los conocimientos que ya tienen. Todo lo anterior con la finalidad de conocer la situación actual de los estudiantes para poder contribuir, hasta donde sea posible, con nuevas propuestas, a fin de mejorar o enriquecer los métodos utilizados hasta el momento.

Finalmente se darán las conclusiones en torno a nuestra investigación, esperando con ello haber abierto una pequeña brecha hacia el mejoramiento de la comprensión de la lectura.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX

En este capítulo haremos una breve semblanza de la historia de la enseñanza del español durante el presente siglo, con el fin de observar las distintas directrices que se han tomado en este terreno y con ello hacer una revaloración del área específica del español.

Durante el siglo XX la educación se rige principalmente con base en el artículo tercero de la Constitución Mexicana, a diferencia de los siglos anteriores en donde la educación dependía mayoritariamente de los organismos eclesiales y privados.

A través de los años la Constitución ha sido modificada en varias ocasiones. Hacia 1917 los principios de la Educación establecían que ésta era libre, laica, gratuita y obligatoria, sólo a nivel primaria. En 1934 el artículo sufrió una reforma de tipo socialista (educación para todos) promovida por el presidente Lázaro Cárdenas. En este cambio se propuso fundamentalmente: "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."¹⁴ Sin embargo esto fue rechazado al terminar el periodo gubernamental de dicho presidente.

En 1944, combatir el analfabetismo fue una de las principales metas del sistema educativo, por lo que se promulgó la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

En 1945 surge una nueva reforma al artículo tercero. El cambio se debió a una búsqueda conciliadora entre clericalistas y anticlericalistas (oposición que se había generado por la imposición de las ideas socialistas), así como un afán por conquistar la Unidad Nacional, pues ésta era "el requisito para el progreso."

La educación sufrió un cambio más, aunque no generó ninguna modi-

¹⁴ Enciclopedia de México, Dir. José Rogelio Álvarez, 1987, tomo IV.
p. 2424.

ficación en la Constitución, después del movimiento estudiantil de 1968. El secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja estuvo al frente de la Reforma Educativa que consistió en una revisión de planes y programas de estudio.

Hasta este momento la educación obedecía fielmente a las normas de la enseñanza tradicional basadas en una estricta disciplina y un aprendizaje mecánico.

Posteriormente, en 1970 se propone la llamada "Reforma Educativa", que trata de introducir los conceptos de la Escuela Activa, establecida principalmente por Celestin Freinet, cuya frase "Enseñar deleitando" se opone a la establecida por la Escuela Tradicionalista, "La letra con sangre entra."

En 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 estrategias para su desarrollo.

Esta consulta fue un antecedente del establecimiento del Plan Nacional de Desarrollo surgido hasta 1990, en el cual se establecen como prioridades, la renovación de los contenidos y los 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" nace una propuesta para la modernización educativa que se puso a consideración del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del público en general. Este consenso propuso fortalecer en los estudiantes conocimientos y habilidades de carácter básico.

En 1993 se dio la más reciente reforma al artículo 3o., posiblemente la última del siglo XX, la cual establece el carácter obligatorio de la educación secundaria y en el área de la lengua española, la revisión y nuevas propuestas en los planes, programas y métodos de estudio junto con la propuesta de emplear el enfoque comunicativo y fun

cional.

Con lo anterior podemos percatarnos de que son varias las reformas que se han hecho en el presente siglo, con la finalidad de mejorar la educación en nuestro país. Consideramos que en cada una de ellas ha habido errores y aciertos, pues las reformas en la enseñanza son una nueva visión de los procesos en el aula, pero aún falta mucho camino por recorrer.

De todos estos cambios que se han mencionado podemos distinguir tres etapas determinantes. La primera abarca desde principios de siglo hasta 1970. La enseñanza del español durante este período atendía a la gramática tradicional.

La segunda etapa se da alrededor de 1970, cuando con la Reforma Educativa se introdujo la gramática estructural y la tercera surge con la reforma de 1993 al artículo 3o. y la adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza del español. Todas estas etapas marcan momentos determinantes en la historia de la educación en nuestro país, por lo tanto es necesario conocer de una manera clara y precisa cada uno de los puntos esenciales que regían en cada período.

La enseñanza "tradicional" se basó en los siguientes lineamientos.

- a) Autoritarismo. El profesor es la máxima autoridad y el que tiene la razón en todo.
- b) Verbalismo. El profesor habla y habla, dicta y expone sus conocimientos, sin esperar ninguna participación por parte del alumno.
- c) Disciplina. Se basa en el castigo-estímulo.
- d) Dogmatismo. Como lo dice el maestro, así es, no se discute, no se investiga, no se duda, ni se razona.
- e) Mecanicismo. El educando tiene que aprender de memoria todo, aunque no comprenda nada.

Durante esta etapa el programa de español de secundaria se conocía con el título de Lengua y Literatura Española. Constaba de dos cursos de gramática, que se impartían los dos primeros años, y un tercer curso de literatura. Así que la gramática ocupaba el lugar primordial. Se estudiaba la estructura de la palabra, los tiempos y modos verba-

les, la concordancia, las características de las oraciones, las reglas ortográficas, etc. Todos estos conocimientos eran enseñados al alumno a través de un método memorístico, es decir, repetían de memoria listas de reglas, excepciones y modelos paradigmáticos.

Todo lo anterior trae 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."¹⁵

Enseguida se ejemplificarán los títulos de algunas unidades de los dos primeros cursos mencionados anteriormente.

Primer curso

Capítulo I La lengua, las lecturas y la gramática.

Capítulo II Elementos fonéticos, gráficos e ideológicos que se usan en el lenguaje.

Capítulo III Palabras que nombran y que reemplazan.

Capítulo IV Palabras que amplían, precisan y determinan al sustantivo.¹⁶

Segundo curso

Unidad I Las palabras, organismos vivos, contienen un elemento con la idea fundamental y también agregados que expresan los matices de esa idea.

Unidad II Los verbos irregulares alteran sus letras radicales, cambian las terminaciones propias de la conjugación o mudan el lugar del acento.

Unidad XI Las infracciones de los principios filosóficos en el lenguaje de las pasiones y la imaginación, son necesarias por su resultado forzoso del desorden de las ideas.

Unidad XII Los vicios que se originan por el desconocimiento del

¹⁵ Pablo Latapí, Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976, 1980, p. 93.

¹⁶ Cf. María Edmée Álvarez Z., La lengua española a través de selectos autores mexicanos, proemio de Francisco Monterde.

idioma y el descuido y precipitación con que suele escribirse.¹⁷

Con este desglose de capítulos y unidades podemos advertir la constante actitud de corrección que obedece a la gramática tradicional vigente en esa época. También es importante destacar que durante esta etapa la literatura ocupa un lugar bien claro y diferenciado de la gramática, prueba de ello es que el estudio de la literatura es parte de un curso especial para el tercer año. Este curso consistía básicamente de un estudio histórico de la literatura española. Ahora bien, en este último curso se pretendía enseñar la literatura con un método distinto al memorístico. Para ello se requería de estimular al alumno a fin de despertar en éste el gusto y deleite por la literatura, pues se decía que ésta no se aprende de memoria e incluso "no se aprende" sólo "se siente y se gusta". Con esto nos damos cuenta de que en este periodo se está consciente de que la literatura requiere de una habilidad que se debe cultivar.

La segunda etapa surge en 1970 cuando las autoridades educativas determinan hacer algunos cambios en la educación, tomando para ello los lineamientos de la Escuela Activa. Los preceptos en torno a los cuales gira dicha escuela son los siguientes.

- a) El trabajo es el principio motor y filosofía de la educación.
- b) El ejemplo es el medio educador por excelencia.
- c) La disciplina se basa en la organización, no en la autoridad.
- d) Se trabajará en un ambiente de libertad y democracia.
- e) Mente desarrollada y manos expertas.

Con estas nuevas normas, se intentó cambiar el dogmatismo por un ambiente de libertad y democracia, con el fin de favorecer una actitud activa y crítica en los alumnos. Así que con la reforma de los planes, programas y libros de texto, se inicia un cambio, principalmente al establecer criterios para la estructuración de los programas. También dentro de este intento por mejorar la educación, destaca la labor editorial que promueve materiales de lectura de calidad y bajo precio, así como la intensificación de diversas acciones para formar y actualizar

¹⁷ Cf. Rosario M. Gutiérrez Eskildsen, Segundo curso de Lengua y literatura española.

a los maestros de quienes, en última instancia, dependía el éxito de la reforma. Sin embargo los cursos que se impartieron al magisterio fueron demasiado breves para lograr una profunda capacitación de los profesores.

Los "nuevos" conceptos eran muchas veces confusos, e incluso ni el mismo docente los entendía totalmente; por lo tanto los alumnos tampoco tenían una visión clara de lo que se les enseñaba, pues los conocimientos resultaban completamente alejados de su realidad cotidiana y en consecuencia no había óptimos resultados. Además durante las clases se le dedicaba demasiado tiempo al análisis gramatical y se descuidó el desarrollo de las habilidades comunicativas, fundamentalmente leer y escribir. Se pretendía que a través de un análisis gramatical complejo, el alumno llegaría a conocer su lengua y por lo tanto aprendería a usarla, pero de hecho sabemos que esto no es posible, pues con certeza Américo Castro comenta que "la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez."¹⁸

Finalmente se da el último cambio en 1993, el cual se basa en el nuevo enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, 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."¹⁹ Todo esto resulta muy atractivo e interesante y por supuesto esperamos que este nuevo enfoque tenga óptimos resultados, pues al igual que las reformas anteriores esta última pretende mejorar la enseñanza de la lengua. Obviamente, el primer

¹⁸ Américo Castro citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) en El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, p. 23.

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

paso deberá ser la actualización de los profesores para que éstos amplíen y perfeccionen de acuerdo con su experiencia esta nueva propuesta y con ello se obtenga un mejoramiento en la educación. Lo importante en este momento es que el cambio ya está vigente y empieza a llevarse a la práctica, con lo que muy pronto veremos resultados óptimos, aunque también encontraremos algunos obstáculos que habrá que enfrentar y superar, pues todo cambio requiere de experimentación y enseguida de modificaciones de acuerdo con los resultados obtenidos.

A continuación analizamos brevemente los programas de estudio vigentes, los cuales proponen, en primer lugar, un nuevo enfoque "el enfoque comunicativo", por medio del cual el alumno desarrollará todas sus habilidades comunicativas.

La organización de la asignatura consta de cuatro ejes:

- * Lengua hablada. Objetivo: incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad.
- * Lengua escrita. Objetivo: adquirir los conocimientos, estrategias y hábitos que permitan al alumno consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.
- * Recreación literaria. Objetivo: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias.
- * Reflexión sobre la lengua. Objetivo: que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas.

El programa para cada grado se presenta dividido en cuatro bloques que incluyen temas de los cuatro ejes y los objetivos parecen estar de acuerdo con el propósito del nuevo enfoque; sin embargo, veamos la organización y contenido del Bloque 1 correspondiente al primer año.

- * Lengua y comunicación.
- * Diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.
- * Exposición de temas.
- * Realización de entrevistas.
- * Práctica del debate.
- * Comparación entre tipos de textos.
- * Uso del punto
- * Uso de las letras mayúsculas.

*Lectura comentada de un cuento contemporáneo de un autor mexicano o hispanoamericano.

Este desglose de temas mezclados con actividades muestra que no hay una clara continuidad que ayude al estudiante a desarrollar todas sus habilidades comunicativas, puesto que los temas se presentan aislados e inconexos entre sí (literatura, ortografía, lingüística...); por lo tanto no hay una secuencia lógica y gradual que vaya llevando a los alumnos a un verdadero aprendizaje. No obstante cada actividad por separado posee características propias del enfoque comunicativo, pero eso no es suficiente. En igual situación se encuentran los programas de 2o. y 3er. grados. Los textos se apegan fielmente a los programas vigentes de la SEP, pero no logran desarrollar las estrategias y habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de comunicarse en cualquier situación y contexto que se le presente. Toda esta problemática está relacionada con lo que Lomas, Osoro y Tusón llaman niveles de planificación didáctica. Ellos distinguen 2 niveles: "el nivel de los programas o currículos oficiales y el de las programaciones en que el profesorado concreta, desarrolla o matiza esos currículos oficiales."²⁰

Estos dos niveles dan como resultado que "el profesorado del área, que debe, según la ley, planificar a partir de ese currículo un proyecto curricular y unas programaciones de aula que lo desarrollen, se encuentra, pues, con dificultades derivadas de las contradicciones que se dan ya en el primer nivel de planificación."²¹ Es decir, quienes organizan y estructuran un libro de texto se ven en la necesidad de apegarse a la programación que marcan las autoridades educativas. Es por ello que en ocasiones se intercalan temas que interrumpen la secuencia del programa, por lo que los libros deben tomarse en cuenta de manera

²⁰ Carlos Lomas, et al, Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, p. 62.

²¹ Ibídem, p. 63.

relativa, puesto que finalmente quien tiene la última palabra es el profesor, que debe ser muy hábil para adaptar cada uno de los temas a las situaciones y vivencias que se presenten en el aula, ya que una cosa son los programas oficiales y otra la aplicación real de acuerdo con los momentos y circunstancias que se vivan. Por lo tanto para que haya una verdadera comprensión y valoración del conocimiento se deberá llevar la teoría a un plano real, que despierte en el alumno el interés por aprender más para darle sentido a lo que vive, siente y piensa.

Al analizar los programas y libros de texto nos percatamos 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 y televisión) han sido relegados sin importar su trascendencia comunicativa en la sociedad.

Con la llegada de la televisión la sociedad cambia algunas de sus rutinas, pues antes de que apareciera este aparato electrónico, las familias y los amigos se reunían para conversar, lo que resultaba en una integración familiar sólida que repercutía en la educación del niño de esa época. No obstante toda esta unión se vio afectada, por una parte, por la fuerza que adquirió la televisión, y, por otra, debido a que las mujeres se integraron cada vez más a la fuerza de trabajo, lo que trajo como consecuencia que los niños buscaran refugio en la televisión. Es decir, una buena parte de la educación e información recibidas en el núcleo familiar, ahora la obtenían a través del novedoso aparato. A partir de esta situación se inicia una especie de lucha entre la educación y los medios de comunicación, primordialmente la televisión, en la que indudablemente el sistema educativo se encontró en desventaja.

Durante la década de los 70 el gobierno comienza a crear programas de educación no escolarizada, dirigidos a jóvenes y adultos marginados del sistema escolar. Prueba de ello son las telenovelas educativas, la Telesecundaria y los Programas de Alfabetización, lo que muestra los esfuerzos que se han hecho para utilizar la televisión con un fin educativo. Los resultados no fueron muy fructíferos, posiblemente porque se empleó un lenguaje muy pobre, con escasos recursos técnicos

y expresivos y con falta de creatividad. Quizá no se han querido aprovechar en su totalidad las enormes posibilidades de este medio masivo y en consecuencia tenemos que es un adversario de la educación. Por tal motivo creemos que sería conveniente buscar alternativas para que los medios de comunicación puedan ser aliados del sistema educativo, ya que están siempre presentes en la vida del estudiante. En la escuela se deben proporcionar al alumno las herramientas necesarias que lo ayuden a ser un espectador reflexivo y crítico ante toda la información que recibe, principalmente la de la televisión.

Es claro que el entorno social tiene una enorme influencia en la educación: "... los factores económicos del educando se encuentran muy relacionados con los logros educativos del alumno..."²² pero no por ello podemos olvidar que "...el deterioro familiar, las drogas, la delincuencia, tal vez la televisión..."²³ llegan a constituir factores que influyen en el aprendizaje del individuo. La sociedad está relegada de la educación prácticamente en todos los niveles. 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 calidad 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. Contra esto se enfrenta el sistema educativo. La enseñanza, propuesta de manera fragmentada, constituida en planes 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.

La televisión no es sólo un medio de comunicación, sino una fuente de comunicación apoyada tanto en el lenguaje verbal (como el profes

²² Pablo Latapí, et al, Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento, Parte II, 1994, p. 132.

²³ Op. cit., p. 137.

sor) como en todos aquellos lenguajes (música, imágenes, sonidos) que penetran de manera profunda en el hombre: "...por esta razón la televisión no es sólo un distractor sino que también actúa en el terreno de la formación humana y, aunque se diga lo contrario es un medio que educa o bien deseduca."²⁴

En torno a esta situación la principal función del docente es formar televidentes críticos, que reconozcan los contextos social y cultural en los programas de español, para lograr así un óptimo desarrollo en las habilidades comunicativas del estudiante.

²⁴ Pablo Latapí, "los equívocos de Televisa" en Proceso, 1997, p. 40.

CAPÍTULO III

EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Debido a la imperiosa necesidad de un cambio en la enseñanza de la lengua y de la literatura, surge el enfoque comunicativo y funcional a partir del cual se tiene una visión diferente y más amplia, pues la enseñanza ya no se basa principalmente en la información lingüística y literaria como en épocas anteriores, sino que ahora conjugan los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Se pretende mejorar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y por lo tanto desarrollar su competencia comunicativa.

Para llegar a esta nueva propuesta en la enseñanza de la lengua hubo anteriormente varias metodologías y técnicas, en las que se dieron aciertos y errores. Así tenemos que la escuela tradicional basaba la enseñanza en función de la memoria; en consecuencia, no había una verdadera comunicación, puesto que el maestro y los alumnos no interactuaban. Por su parte el estructuralismo dio gran importancia a la comprensión de la estructura de la lengua, pero excluyó el estudio de su uso. Posteriormente la gramática generativa se propone descubrir, superando las diferencias entre las lenguas, la gramática universal, pero olvidando el estudio de la actuación, esto es, de la producción de enunciados concretos que realizan los hablantes concretos.

Gracias a las aportaciones mencionadas anteriormente, entre otras, se pudo llegar al nuevo enfoque comunicativo y funcional de la lengua, el cual se apoya en la pragmática, sociolingüística, psicolingüística, análisis del discurso, etc. Ahora es preciso aclarar que "no se trata simplemente de sustituir <<viejos>> conceptos del estructuralismo o el generativismo, por <<nuevos>> conceptos tomados de la etnografía lingüística o la semiótica. Además no creemos que ningún modelo sustituya del todo a los anteriores, sino que los amplía y permite atender a los problemas del lenguaje que el modelo anterior, no explicaba."²⁵

²⁵ Luis González Nieto en Carlos Lomas, El enfoque..., p. 142.

El enfoque comunicativo y funcional se consolida después de varios años de investigación y experimentación de diversas disciplinas y ciencias del lenguaje, hasta llegar a un "conocimiento integrador", es decir, a la unificación de conocimientos enfocados hacia el estudio sistemático de la naturaleza del lenguaje. Dichas disciplinas se pueden agrupar en cuatro bloques: "en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (de ahí nociones pragmáticas tan reveladoras como las de juegos del lenguaje, actos de habla o principio de cooperación); en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados (Tusón, 1991); en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que la significación se construye, en el uso discursivo, en el contexto de la interacción social (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual...); y, en cuarto lugar, la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva como en inteligencia artificial), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas."²⁶

El objetivo de las disciplinas anteriores es "centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos."²⁷ De igual manera ponen atención en "los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cogniti-

²⁶ Carlos Lomas y Andrés Osoro, El enfoque..., pp. 21-22.

²⁷ Ibídem, p. 22.

vos de adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción."²⁸ Toda esta gama de "innovaciones" ha propiciado que en la actualidad se vea al lenguaje como un sistema de comunicación integrado a una situación social concreta, y no como un sistema abstracto como se veía anteriormente.

En el texto La comunicación como proceso social DE Pio Ricci Bitti y Bruna Zani, es palpable esta visión pragmática y funcional del lenguaje, de manera que a los tres niveles tradicionales de análisis del lenguaje (fonológico, sintáctico y semántico) se ha agregado uno más: el pragmático.²⁹ Éste se refiere, según Levinson a "la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas."³⁰ Por lo tanto "el objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción."³¹

A partir de lo anterior podemos percatarnos de que el objetivo de la enseñanza de la lengua es formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas reflexivas, críticas y capaces de desenvolverse con soltura ante cualquier situación y contexto, gracias a su competencia comunicativa.

Un lingüista importante para comprender el enfoque comunicativo es Noam Chomsky, quien a mediados de siglo propuso nuevas formas de concebir la lengua en general y los objetivos de la lingüística como ciencia. Empezó así a esbozarse la integración de la lingüística con otras

²⁸ Ibídem, p. 22.

²⁹ Cf. Ibídem, cap. IV.

³⁰ Citado por Carlos Lomas, et al, en Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, p. 32.

³¹ Cf. Ibídem, p. 32.

disciplinas debido a la inquietud de este investigador por dejar de hacer clasificaciones "taxonómicas" de la lengua y empezar a indagar el origen profundo del lenguaje humano. Chomsky empezó a apoyarse en la psicología, principalmente, en un intento por empezar a explicar el lenguaje y a producir una teoría sobre su naturaleza. De esta teoría surge el concepto de competencia lingüística, base de un concepto importante para nuestro trabajo: la competencia comunicativa.

La competencia lingüística es, según Chomsky, el conocimiento del código lingüístico que posee todo hablante. Para Chomsky esta habilidad tiene sus bases en una predisposición genética del hombre para la adquisición de una lengua (y no en una mera repetición imitativa como se había entendido), y hace posible que los hablantes entiendan y produzcan un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas. Es "un sistema de reglas que relaciona las representaciones fonético-acústicas con las interpretaciones semánticas de los enunciados."³² De ahí que podemos dividirla en competencia fonológica, competencia léxica y competencia sintáctica.

Con este nuevo concepto no todos los investigadores estuvieron de acuerdo puesto que decían que una persona dotada de competencia meramente lingüística "sería una especie de monstruo cultural: conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones, etc."³³ Por lo tanto es innegable que todo hablante debe poseer la capacidad de producir y comprender oraciones, pero también es cierto que aprendemos la lengua en un contexto social específico que determina en gran medida nuestros usos lingüísticos, y que este aprendizaje "social" es indispensable para una comunicación verbal eficaz. Este tipo de reflexiones ha llevado a las investigaciones lingüísticas a estudiar el carácter funcional y pragmático del lenguaje,

³² Pio Ricci Bitti, op. cit., p. 106.

³³ Giglioli citado por Pio Ricci Bitti en op. cit., p. 20.

a través de la conjunción de varias disciplinas. Por eso no parece extraño que antropólogos lingüistas como Sapir, Boas y Malinovsky con sus reflexiones acerca de las relaciones entre lengua y cultura hayan abierto el campo de investigaciones en relación con la competencia comunicativa.

Una disciplina dedicada al estudio de esta "competencia" es la etnografía de la comunicación, que se ha interesado por las variaciones de tipo cultural que determinan las normas comunicativas de los hablantes. Para Gumperz —uno de los pioneros de esta disciplina— la competencia comunicativa es "aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes."³⁴ Así que "para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura, e incluso dentro de una misma cultura de un grupo a otro (jóvenes/adultos/hombres/mujeres, etc.). A medida que nos vamos relacionando con diversas personas, en contextos diversos, hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos. Así, vamos distinguiendo cuándo es apropiado hablar de una manera formal o informal, con quién podemos <<chismorrear>> y con quién no (y cómo se <<chismorrea>>), delante de quién podemos decir <<palabrotas>> y delante de quién no, cuándo es preferible que nos mantengamos en silencio, etc. La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots y otros, 1990:55)."³⁵

³⁴ Citado por Lomas, Osoro y Tusón en Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, p. 38.

³⁵ Ibídem, pp. 38-39.

Pio Ricci define la competencia comunicativa como "un conjunto de precondiciones, conocimiento y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar" (Zuanelli Sonino, 1981); la capacidad de emitir y captar mensajes que colocan (al individuo de una comunidad lingüística) en trato comunicativo con otros interlocutores."³⁶

Como podemos observar, a través de esta competencia de la que hemos hablado se enfatiza el papel fundamental del hablante en su relación comunicativa con otros hablantes y las implicaciones pragmáticas o de uso que esto conlleva. Con la competencia comunicativa se amplía el espectro de los elementos requeridos en la comunicación. Así, se habla de dos tipos de habilidades: lingüísticas y extralingüísticas. La primera corresponde a la competencia lingüística en general de la que ya hemos hablado. La segunda nos habla de las habilidades de tipo social que permiten al hablante emitir y comprender mensajes lingüísticos de acuerdo con situaciones específicas; estos conocimientos facilitan al hablante saber cómo, cuándo, qué, etc., decir. Gaetano Berruto divide estas habilidades extralingüísticas en dos grandes grupos: habilidades sociales, que consisten en "saber producir un mensa je adecuado a la situación, es decir, el conocer la propiedad en el contexto" y habilidades semióticas: "el saber utilizar, además —o incluso como alternativa— del fundamental elemento lingüístico, otros códigos, por ejemplo, kinésicos."³⁷

Ricci y Zani han analizado estas capacidades extralingüísticas más exhaustivamente y distinguen diversas competencias: paralingüística (pronunciación, exclamaciones), kinésica (ademanos y gestos), proxémica (distancia interpersonal en el acto de la comunicación), ejecutiva (acción social), pragmática (adecuación de los usos lingüísticos de acuerdo a la situación), sociocultural, entre otras eventuales competencias."³⁸

³⁶ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani, op. cit., p. 19.

³⁷ Gaetano Berruto, La sociolingüística, p. 40.

³⁸ Pio Ricci, op. cit., pp. 22-23

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

Algunos de los elementos básicos para el desarrollo del enfoque comunicativo son la conversación y el discurso, pues es la expresión oral la que permite la interacción entre los individuos. Con ella se pone a prueba la competencia comunicativa, esto es, el hablante elige y expone todos los conocimientos necesarios y apropiados dependiendo de las diferentes situaciones en las que se encuentre. Motivo por el cual, ya en el terreno concreto de la enseñanza, se debe estimular y dar la oportunidad al alumno para que exponga sus ideas, narre sus experiencias, exprese sus dudas..., ya que en realidad la problemática principal de la educación lingüística es de carácter práctico, no teórico. De aquí que lo importante es poder explayarse, decir lo que se piensa, imagina, siente, desea, ve, hace, etcétera. Por lo tanto para que al alumno se le facilite el aprendizaje de cualquier conocimiento, se debe practicar en el aula una constante comunicación verbal cotidiana, ya que así se tendrá un criterio más amplio y seguridad para hablar en cualquier circunstancia. Pero esto no se dará si el docente se concreta a transmitir información, reduciendo la capacidad del aprendiz y limitándolo al papel de receptor de conocimientos, los cuales memorizará y aplicará en el momento que considere necesario.

El enfoque comunicativo propone que "la secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas."³⁹ No obstante uno de los errores más arraigados en la enseñanza es el hecho de que en todas las materias se le exige al alumno que lea y comprenda textos con un grado de complejidad superior al que domina y de inmediato tiene que ser capaz de crear textos bastan-

³⁹ Cf. Carlos Lomas y Andrés Osoro, Ciencias del lenguaje... p. 91.

te similares, provocando únicamente que el estudiante se bloquee y piense que la adquisición de cualquier conocimiento es algo muy difícil o casi imposible y así, poco a poco, se le va restando capacidad hasta que pierde la noción del verdadero valor del conocimiento.

Ahora bien, tomando en cuenta este nuevo enfoque en la enseñanza de la lengua, debemos decir que el objetivo de la materia de Español, a nivel secundaria, es la formación de individuos comunicativamente competentes, que analicen, construyan y produzcan discursos y textos coherentes y adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que se encuentren. Individuos capaces de comprender y criticar, no sólo textos asignados a la materia, sino también mensajes, textos y situaciones extraescolares. Es decir, alumnos que desarrollen al máximo sus habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) y actúen con soltura y seguridad en los distintos momentos que vivan, pues a través de la enseñanza de la lengua se establecen los principios y valores universales que rigen la conducta y actitud del ser humano. "Porque el conocimiento requerido para ser correcto, adecuado y coherente en la comunicación requiere poner en juego no sólo conceptos, principios, valores y procedimientos directamente relacionables con la lengua y su uso, sino también estrategias, normas, reglas de origen sociocultural que regulan multitud de aspectos de la comunicación como los turnos de conversación, la cortesía, los aspectos proxémicos o las presuposiciones e implicaturas conversacionales."⁴⁰

Ante tal propuesta es importante reiterar que el profesor es quien debe guiar, estimular y convencer al alumno para que desarrolle al máximo sus habilidades lingüísticas disponibles en todas las situaciones y contextos posibles, sabiendo adecuar la respuesta precisa 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 anteriores, el protagonista es el alumno; el maestro

⁴⁰ Cf. Carlos Lomas, et al, *Ibíd*em, p. 86.

deja de ser el centro generador de informaciones para convertirse en un coordinador, capaz de conducir a los estudiantes por los diversos caminos comunicativos, por medio de los cuales el alumno tiene una participación espontánea, libre y sin inhibiciones.

La adopción de un método de esta naturaleza no es fácil, pues todo cambio implica riesgos, incertidumbre, temor, etc. Además "la apropiación del discurso académico y de otros usos formales de la lengua es un proceso lento y difícil que necesita de la observación, el ensayo y una reflexión continuada."⁴¹

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 SEP, como 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.

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 moderador, un amigo 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 han cobrado —sobre todo la televisión— 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.

⁴¹ Dolores Abascal en Carlos Lomas, El enfoque..., p. 164.

El docente debe conseguir que el alumno sea un buen crítico de televisión. Esto se logrará creando 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 la 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 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.

"...un estudio reciente señala que, como media, un 50% de la población total ve la televisión en las horas de máxima audiencia. El peso, por tanto, de la televisión en nuestra vida cotidiana es suficientemente importante como para ser objeto de atención más allá de lo educativo, para cualquiera que tenga interés en los fenómenos sociales."⁴² Por ello se debe fomentar en los televidentes la capacidad para leer de manera crítica los mensajes televisivos y así superar el estado hipnótico en el que se cae con frecuencia.

Por último podemos afirmar que el enfoque comunicativo es una propuesta que favorece y facilita el desarrollo de todas las habilidades comunicativas del ser humano en la constante interacción con sus semejantes, convirtiéndose así en una alternativa interesante para emprender la búsqueda de una eficiente metodología en el vasto terreno de la enseñanza de la lengua.

⁴² José Antonio Cueto Suárez, et al, en Carlos Lomas, El enfoque..., p. 236.

CAPÍTULO IV

LA LECTURA Y SU COMPRENSIÓN

LA LECTURA Y SU COMPRENSIÓN

Hasta este momento se ha hecho una revisión general de la trayectoria que ha seguido la educación en nuestro país durante el presente siglo, así como de sus aciertos y repercusiones en el área concreta del español. También se ha explorado brevemente la última propuesta: el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua. En el presente capítulo nos ocuparemos de la lectura y su comprensión, y de la situación concreta de los estudiantes de secundaria en relación con sus habilidades lectoras, mediante unas pruebas de comprensión de la lectura, de acuerdo con el enfoque comunicativo, una de ellas y, la otra, vista desde la perspectiva didáctica tradicional.

Para lograr este objetivo aplicaremos una prueba de comprensión de la lectura a estudiantes que cursan el 3er. grado de educación secundaria. La prueba será aplicada en dos partes, en la primera se seguirá la metodología de acercamiento a la lectura vigente en los libros de texto; en la segunda, aplicaremos una propuesta de trabajo basada en los postulados teóricos de algunos investigadores de la enseñanza de la lectura, de acuerdo con el enfoque comunicativo descrito anteriormente. Con esto nos proponemos tener una base de datos un poco más sólida que nos permita comprobar la eficacia de los nuevos enfoques de enseñanza de la lectura.

LA LECTURA

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

Aparentemente el término de "lectura" no presenta grandes dificultades. Así por ejemplo, podemos encontrar en un diccionario común la siguiente definición: "Leer: conocer y saber juntar las letras. Decir en voz alta o pasar la vista por lo que está escrito o impreso." ⁴³

⁴³ García y Pelayo. Diccionario de la lengua española, p. 330.

La Academia, por su parte, define la lectura en su primera acepción como el hecho de "pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres." Mientras que en su segunda acepción dice "Entender o interpretar un texto de este o de otro modo."⁴⁴ Sin embargo los investigadores y teóricos en la materia afirman que no es algo tan simple y sencillo, ya que se trata de un proceso complejo en el que intervienen distintos factores. Por ejemplo, para Araceli Garduño la lectura es "El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndolo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector."⁴⁵

Por su parte, Frank Smith, uno de los investigadores más destacados en lo concerniente a la lectura y su aprendizaje, coincide con las ideas del concepto anterior. Para él cuando se habla de lectura, es primordial entender primero su naturaleza y todos los procesos que ella implica. En primera instancia se tienen que eliminar todos los malentendidos que se han venido suscitando alrededor de ésta; distinguir lo que no es, ya que esto interfiere en la enseñanza directa de la lectura. Por eso... "no podemos seguir ignorando la naturaleza del proceso pues el éxito o fracaso de la enseñanza de la lectura depende en última instancia de si el factor educativo la facilita o la dificulta. Y para saber si un método o colección de materiales en particular habrán de facilitar o dificultar la lectura, y si habrán de tener o no un sentido para el niño, no hay otra posibilidad que intentar comprender en profundidad el proceso de la lectura propiamente tal."⁴⁶

⁴⁴ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, p. 316.

⁴⁵ Sonia Araceli Garduño, La lectura y los adolescentes, p. 20.

⁴⁶ Frank Smith, Para darle sentido a la lectura, p. 15.

Estos "malentendidos" con que se ha visto la lectura no son gratuitos. Pensamos que una de las causas puede ser la gran variedad de tipos de lectura que existen. Es lo que Frank Smith llama "espectro de la lectura." Las formas posibles de lectura van "desde el recital de poesía (...) hasta el examen individual del listado de la compra y los horarios de autobuses."⁴⁷ Incluso se puede hablar de leer, en sentido metafórico, la palma de la mano o la taza de café, por ejemplo.

Ante tal diversidad de tipos de lectura. Frank Smith sugiere que una definición posible es: extraer información del texto."⁴⁸ Con lo que podemos advertir que en la lectura intervienen dos elementos indispensables: el lector y el texto. La complejidad de la lectura radica precisamente en el carácter de relación que se da entre estos elementos.

Frank Smith analiza esta interacción entre lector-texto desde varios puntos de vista, porque considera que "ninguna faceta de la lectura es rigurosamente única."⁴⁹ Esto quiere decir que no se requiere para la lectura de ninguna habilidad lingüística, fisiológica o cognitiva especial, pues de hecho no se ha conseguido aislar un "centro de la lectura" especializado en el cerebro.

Desde el punto de vista fisiológico habla de que en la lectura hay dos tipos de información: visual y no visual. La primera es aquella que se encuentra impresa y llega al cerebro a través de la vista (esta es la concepción de la primera definición que presentamos); la segunda se refiere a la información que no se encuentra impresa, sino a la que ya posee el cerebro, recopilada desde la infancia, y que resume las experiencias pasadas para darle sentido al presente y así poder predecir el futuro, lo que conforma una teoría del mundo.

Ahora bien, la información visual se encuentra limitada ya que el cerebro sólo puede procesar muy poca información de esta índole en com

⁴⁷ Ibídem, p. 129.

⁴⁸ Ibídem, p. 131.

⁴⁹ Ibídem, p. 17.

paración con la no visual, pues ésta es en gran medida la que facilita la comprensión de la lectura. En cambio, si se recurre demasiado a la información visual, se produce lo que Smith llama visión encapsulada, puesto que el cerebro se satura de información impresa y ésta no permite darle sentido a lo que se lee. Por lo tanto se debe tratar de depender lo menos posible de la información visual, ya que solo así habrá lectores fluidos, los cuales tomarán en cuenta lo que ya saben, es decir, la información no visual, misma que se encuentra dentro de la memoria de largo plazo, pues es la estructura precisa del conocimiento a manera de una auténtica red, y "cualquier cosa que intentemos asimilar y que no esté relacionada con la estructura del conocimiento de que ya disponemos en la memoria de largo plazo no significará nada para nosotros."⁵⁰

La causa principal que interfiere en la comprensión de la lectura, es la visión encapsulada de la que hablábamos anteriormente. Esta se da entre otras cosas, por leer material que no tiene sentido para el lector, por la ansiedad de hacer una lectura rápida o bien por querer entender palabra por palabra. También la constante preocupación de perderse algún detalle significativo disminuye la comprensión requerida.

El hecho de que algo sea significativo o no para el lector, depende en gran parte de lo que ya sabe, por lo que en caso de que no se tengan los conocimientos previos necesarios para una verdadera comprensión será conveniente brindar al alumno o a quien lea, dichos conocimientos a partir de otros libros que sí pueda leer, a través de una charla, una película o incluso leyéndoles algunos de los libros que más dificultad presenten.

La información que tiene registrada nuestro cerebro es una teoría de cómo es el mundo y ésta es la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión de todo lo que nos rodea; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas, temores, expectativas, razo-

⁵⁰ Frank Smith, Para darle sentido a la lectura, p. 64.

namientos y creatividad. Toda esta teoría no es necesario enseñarla, puesto que es un componente natural que se adquiere por el simple hecho de estar vivo y en crecimiento.

Con lo anterior podemos advertir que la lectura y su comprensión constituyen todo un proceso en el que interviene no solamente el lector que busca el significado de las palabras en lo impreso, pues el significado no se encuentra por sí solo en un texto, sino que, como dice Smith, el lector mismo es quien lo aporta de acuerdo con su propia visión del mundo.

Otros investigadores, como Felipe Alliende y Mabel Condemarín dicen que "el patrimonio de conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura. (...) La comprensión no requiere que los conocimientos del texto y el lector coincidan, sino que puedan interactuar dinámicamente. Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver ilegible. De acuerdo al grado de conocimientos previos con que los lectores lleguen al texto, esto será comprensible para algunos e incomprensible para otros."⁵¹

Ante la similitud de las teorías presentadas podemos confirmar que el papel del lector es fundamental para la comprensión de la lectura, siendo éste un individuo activo que interactúa al dar un significado a lo impreso de acuerdo con sus características particulares y sus conocimientos y experiencias acumulados hasta el momento de enfrentarse al texto.

Otro de los postulados de Frank Smith acerca de la comprensión de la lectura es que ésta depende de la predicción, la cual se entiende como el descartar alternativas improbables a la respuesta que se busca. Esto no quiere decir que "es una forma de adivinación a ciegas, es sólo que recurrimos a nuestra teoría del mundo para deducir ante noso-

⁵¹ Felipe Alliende y Mabel Condemarín, La lectura: teoría, evolución y desarrollo, p. 183.

tros mismos cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra incertidumbre queda reducida a cero." 52

Esta teoría del mundo que cada individuo ha elaborado y lleva consigo se encuentra proyectada hacia el pasado, el presente y el futuro, y es en esta proyección hacia el futuro donde se cumple la predicción. Todos estamos constantemente obligados a hacer interpretaciones y elegir alternativas. La predicción, entonces, consiste básicamente en formular preguntas: la comprensión se ocupa de responderlas.

Las preguntas o predicciones que se hacen sobre una lectura son relativas a cada individuo de acuerdo con sus conocimientos del mundo, motivo por el cual la comprensión sólo puede ser medida desde el interior del propio sujeto. 53 Es por ello que la evaluación o medición de la lectura no es tarea fácil debido al "relativismo" mencionado. De aquí que una medición objetiva sea prácticamente imposible. No obstante una actitud pertinente podría ser investigar en los factores que intervienen en la lectura y su comprensión "para planear con bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla." 54

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

52 Frank Smith, Para darle sentido a la lectura, p. 108.

53 Cf. Frank Smith, Cap. 5.

54 Felipe Alliende, op. cit., p. 184.

tigadores educativos e incluso de los propios maestros.

PRUEBA

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

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

1o. Decisiones en torno a los alumnos

Decidimos aplicar la prueba a 200 alumnos (100 para la primera prueba y 100 para la segunda), 50% de mujeres y 50% de hombres.

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

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

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

Las encuestas realizadas en este trabajo en particular se llevaron a cabo en secundarias públicas. Una de ellas fue la Secundaria Diurna No. 281, turno matutino. La otra fue la Secundaria Diurna No. 256, turno vespertino y finalmente la Secundaria Diurna No. 188, turno vespertino.

tino. Las edades de los alumnos fluctuaron entre los 14 y los 16 años.

2o. Elección del texto

Según Felipe Alliende en el proceso de aprendizaje de la lectura hay una etapa intermedia en la cual se encuentra precisamente el estudiante de secundaria y es en ésta donde el alumno ha aprendido a decodificar, es decir, a dominar la parte "mecánica" de la lectura. Posteriormente se involucra en un proceso de lectura más profundo con el texto escrito. Así que "esta etapa suele ser desilusionante: algunos textos son demasiado complejos y ofrecen numerosas dificultades al lector; otros son demasiado fáciles y carecen de interés. El sentido común apunta hacia una partida con textos: breves - concretos - incomplejos - de contenidos familiares - con apoyo y facilidades gráficas - de mínima anaforización - claros - fácilmente comprensibles." ⁵⁵

Con base en estos criterios seleccionamos nuestro texto para la prueba: "Nada que hacer" de Elena Poniatowska. La elección de este texto literario obedece a que éste es, por lo general, el tipo de lectura que presenta mayores dificultades. Como dice Alliende, esto se debe a que "la comprensión textual de una obra literaria va más allá de la captación de su estructura superficial o contenido manifiesto (...) siendo importante la captación de este aspecto de la obra literaria, es insuficiente para lograr una comprensión adecuada de ella."⁵⁶

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

⁵⁵ Felipe Alliende, op. cit., p. 224.

⁵⁶ *Ibíd*em, p. 275.

daría.

Análisis de las características del texto

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

Temática

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

Extensión del texto

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

Calidad

Concisión: Es un texto sencillo que de manera poética y a base de metáforas sencillas, nos ilustra la soledad de una niña en sus inicios como adolescente. La redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas o estilísticas. Se observan oraciones de construcción muy sencilla: Lilus despierta con el sol. El sol entra por la ventana. Lilus quisiera ser uno de esos rayos. Asimismo se emplea un léxico cotidiano, disponible entre los adolescentes. La anaforización tampoco presenta mayores problemas.

Análisis temático del relato "Nada que hacer"

Lo que pretendemos hacer con este análisis es identificar la temática

tica y finalidad del texto, con el objetivo de elaborar más cuidadosamente el instrumento de evaluación de la prueba.

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

Párrafo 1

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

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

Párrafo 2

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

En las primeras oraciones de este párrafo, llaman la atención la identificación del tiempo verbal presente con el adverbio no y el pro nombre indefinido nada.

Párrafos 3, 4 y 5

Lilus	platica	con Aurelia
-------	---------	-------------

Lilus pregunta
Lilus se queda pensando

Párrafo 6

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

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

Podemos concluir que las dos "voces" principales que se relacionan en el relato usan tiempos verbales distintos: Lilus tiene una variedad temporal mayor que el papá, y notamos que hay una predilección por el tiempo pospretérito. Este tiempo verbal (futuro hipotético según Gili y Gaya) ⁵⁷ ofrece una indeterminación temporal (indica una acción futura en relación con el pasado) que en el caso del texto analizado, co-

⁵⁷ Cf. Samuel Gili y Gaya, Curso superior de sintáxis española, Cap. XII.

loca a Lilus en un ámbito de acciones ideales o hipotéticas.

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

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

3o. Elaboración de la Prueba 1

El diseño de la Prueba 1 se hizo de conformidad con los métodos de comprensión de lectura vigentes en los libros de español, es decir, presentar al alumno la lectura acompañada de un cuestionario con preguntas de comprensión. Estas corresponden a la identificación de elementos formales del texto (estructura superficial), y dos preguntas abiertas dirigidas hacia la comprensión total y profunda del texto.

4o. Aplicación de la Prueba 1

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

Con la Prueba 1, como ya se dijo, se procedió conforme al esquema de enseñanza vigente, entregando a los alumnos una hoja con el texto impreso e indicándoles que una vez concluida la lectura contestaran el cuestionario de la parte posterior de la hoja de la prueba con la úni

ca salvedad de que no se podía volver a consultar el texto.

En tanto que éramos un elemento extraño y ajeno a su cotidianidad, los muchachos se mostraron un poco sorprendidos, pero al aclararles las características de la aplicación (es decir, que la prueba era de carácter anónimo y no tenía ningún valor para su calificación), y para qué servirían los resultados de la prueba, los alumnos se relajaron y el ambiente, en la gran mayoría de los casos, se tornó más agradable.

5o. Análisis de los resultados

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

1) Para las dos pruebas se tomaron en cuenta únicamente las preguntas de comprensión total del texto. Se hizo una lectura cuidadosa de cada una de las respuestas de las pruebas.

2) Se consideraron como correctas las siguientes respuestas

- * La soledad
- * La diferencia generacional
- * La incomunicación

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

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

6o. Vaciado y análisis de los resultados de la Prueba 1

Como podemos observar en las gráficas (incluidas más adelante), llama la atención, en primer lugar, el bajo porcentaje de aciertos. Esto confirma la alarmante deficiencia de los estudiantes de secundaria en relación con sus habilidades lectoras. De 100 alumnos encuestados, solamente el 9% contestó acertadamente.

Un dato interesante respecto a este 9% es que el 5% corresponde a las alumnas y el 4% a los alumnos. Quizá esto se deba a que el personaje del texto de prueba es femenino y por esta razón las alumnas lograron involucrarse más en la lectura.

La parte de la prueba referente a las cuestiones formales de la lectura no presentó mayores problemas para los estudiantes; sin embargo, las preguntas dirigidas hacia la comprensión, a partir de las cuales obtuvimos las calificaciones, nos revelan que los alumnos no tuvieron un acercamiento muy profundo a la lectura y por lo tanto no lograron dar respuestas más acertadas.

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

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

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

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

Al papá de Lilus no le gusta ver que su hija se quede sin hacer nada. “Vete a hacer ejercicio, ¡Corre! te vas a embrutecer si te quedas así mirando quién sabe qué”. El papá de Lilus no puede comprenderla cuando ella se queda horas enteras mirando a un gatito jugar con su cola, a una gota de rocío resbalar sobre una hoja. Lilus sabe por qué las piedras quieren estar solas... Sabe cuándo va a llover, por qué el cielo está sin hori: antes, 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...

Hlena 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?

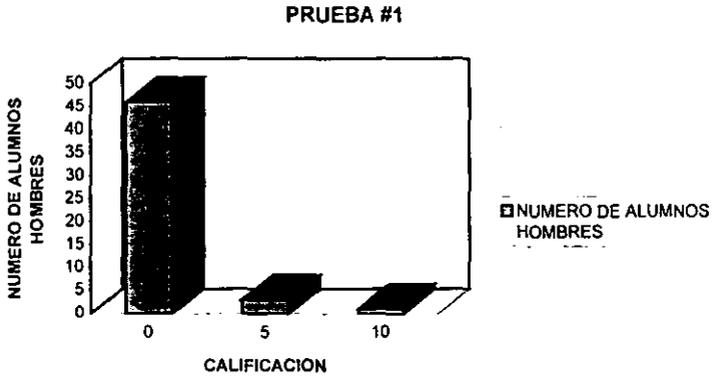
- ¿Qué crees que nos quiere decir la autora de este relato?

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

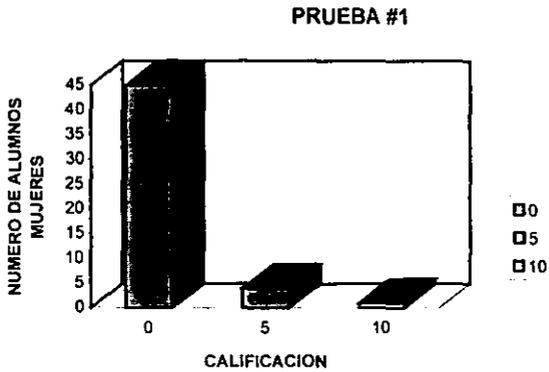
EDAD _____

SEXO _____

CALIFICACION	NUMERO DE ALUMNOS HOMBRES
0	46
5	3
10	1



CALIFICACION	NUMERO DE ALUMNOS MUJERES
0	45
5	4
10	1



Aplicación de la Prueba 2

Antes de describir la elaboración y aplicación de la segunda parte de la prueba (Prueba 2) vamos a recapitular los conceptos teóricos sobre la lectura que hemos descrito hasta aquí para aplicarlos a esta propuesta de trabajo.

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

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

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

La propuesta que hacemos en la Prueba 2 se basa en las ideas de Frank Smith. Retomaremos sobre todo el concepto de la predicción como

fundamento de la comprensión, y el de la información visual y no visual en la lectura.⁵⁸ Para Frank Smith, al acercarnos a cualquier texto estamos manejando información visual (estructura superficial) e información no visual (estructura profunda) y, en general a la visión personal del mundo, contexto social, cultural, etc., de cada lector. Este último tipo de información es el que tiene más importancia en el proceso de la lectura: es la información que le proporciona un sentido a la lectura. Cualquier estrategia didáctica, por lo tanto, deberá procurar que el lector sea capaz de darle un sentido a la lectura, apoyándose, sobre todo, en la información no visual.

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

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

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

- 1) Los participantes deberían exponer múltiples puntos de vista y permanecer dispuestos a cambiar sus concepciones sobre la materia que se discute.

⁵⁸ Cf. Frank Smith, Para darle sentido a la lectura, Caps. 5 y 6.

- 2) Los estudiantes deberían interactuar entre sí y con el profesor.
- 3) La interacción debería superar la típica palabra-frase de dos o tres unidades propias de las lecciones de recitación.⁵⁹

La interacción durante una discusión debería llevar a los alumnos a ampliar su punto de vista sobre lo que ya saben (aunque muchas veces no sean conscientes de ello) y, al mismo tiempo, enriquecer su opinión mediante las diversas "interpretaciones" que hacen sus compañeros sobre un mismo tema. En el caso de nuestra prueba, suponemos que una discusión previa a la lectura ayudará a una mejor comprensión.

Características de la Prueba 2

1o. Elaboración de la prueba

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

2o. Aplicación de la prueba

Una vez creado un ambiente propicio por la actividad oral, se dio a los alumnos el texto de la lectura y se procedió como en la Prueba 1.

⁵⁹ Dona E. Alvermann, et al, Discutir para comprender, p. 21.

En la aplicación de la prueba nos encontramos con dos problemas principalmente. El primero fue que, por ser el encuestador una persona desconocida por el grupo, los alumnos no tenían la suficiente confianza para hablar. En segundo lugar, los estudiantes no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades en el salón de clases.

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

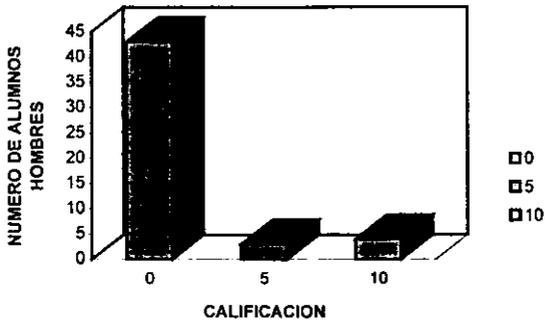
3o. Vaciado y análisis de resultados

El 18% de la población encuestada contestó correctamente. Esto significa que el promedio se incrementó un 9% en comparación con la primera prueba (las gráficas se incluyen al final del capítulo). Aunque es aún alarmante el bajo porcentaje de alumnos que son capaces de realizar una lectura comprensiva, pensamos que sí fue notable la contribución de la actividad de esta prueba para propiciar una mejor comprensión de la lectura.

CALIFICACION NUMERO DE ALUMNOS HOMBRES

0	43
5	3
10	4

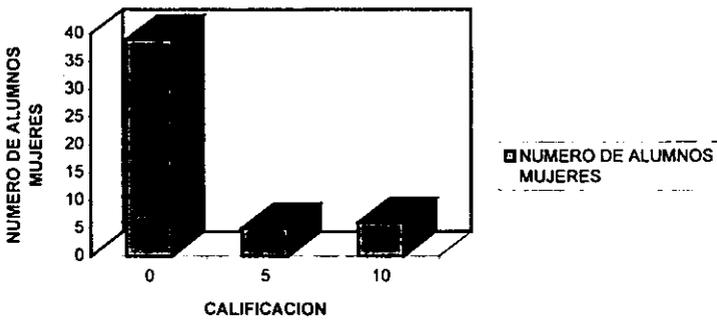
PRUEBA #2



CALIFICACION NUMERO DE ALUMNOS MUJERES

0	39
5	5
10	6

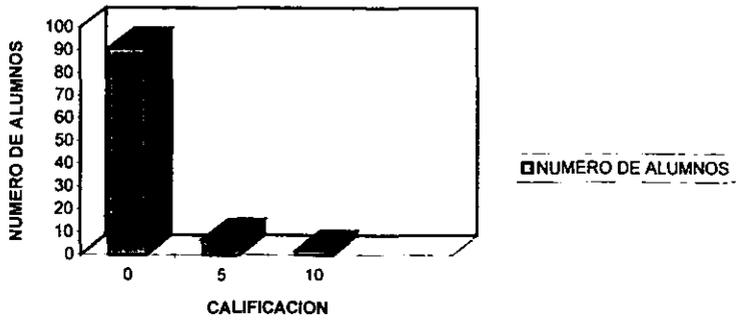
PRUEBA #2



CALIFICACION NUMERO DE ALUMNOS

0	91
5	7
10	2

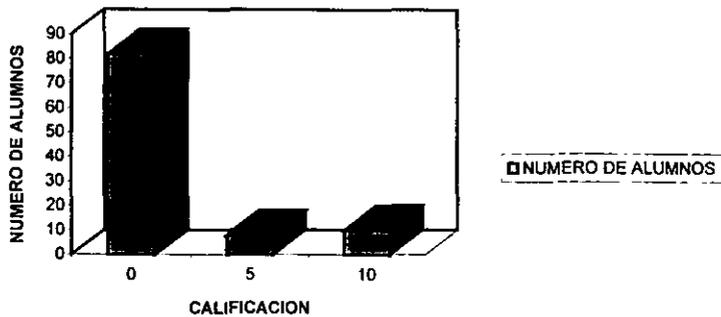
PRUEBA #1



CALIFICACION NUMERO DE ALUMNOS

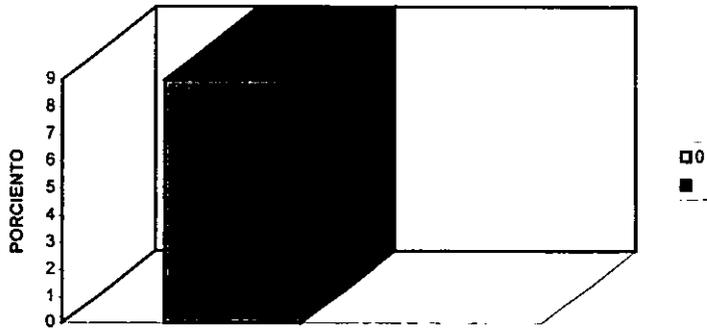
0	82
5	8
10	10

PRUEBA #2



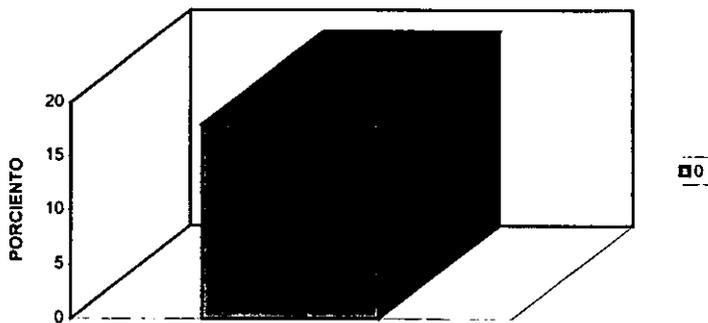
ACIERTOS PORCIENTO
0 9

PRUEBA #1



ACIERTOS PORCIENTO
0 18

PRUEBA #2



CONCLUSIONES

A lo largo de la historia del hombre una de las constantes preocupaciones que se ha mostrado es el poder entender y dominar la complejidad del lenguaje. Así se han involucrado personas, disciplinas, escuelas, etc., que han ido brindando diversos enfoques y posibilidades para entender la naturaleza del lenguaje.

En el presente trabajo hemos hablado de algunas de las diversas escuelas durante el siglo XX (tradicionalista, estructuralista, generativa), que han aportado algunas soluciones en beneficio de la reflexión lingüística, hasta llegar a la más reciente propuesta: el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua, el cual surge como respuesta del fracaso educativo. Esta nueva propuesta es el resultado de los avances en las disciplinas y ciencias del lenguaje durante el presente siglo. Su propósito es propiciar que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas (escuchar-leer; hablar-escribir) y comunicativas (capacidad de adaptar el mensaje lingüístico al contexto social). Es decir, se trata de que el estudiante tenga una educación formativa y no exclusivamente informativa. Por tal motivo el nuevo enfoque sugiere que el método de trabajo en la clase de español debe incluir la realidad social de los alumnos y propiciar un desarrollo progresivo de todas sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Tales propósitos serán cumplidos en la medida en que el maestro conozca, esté de acuerdo y comprenda totalmente dicho enfoque para que así se logre una verdadera planificación didáctica aplicable en el salón de clases.

Tomando en cuenta que la clase de español es "la puerta de entrada" para el conocimiento en general, podemos decir que en realidad la protagonista es la lectura y su comprensión, pues realmente es por medio de ella que se adquiere el conocimiento en cualquier campo del saber. Así que propiciar que el alumno aprenda a leer y comprenda lo que lee implica una buena preparación por parte del docente. Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos en la Prueba 1 de comprensión de lectura, podemos observar que el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes es insuficiente, ya que los métodos de lectura con los cuales se trabaja no son los apropiados. Lo que se tiene que entender dice Frank Smith, es que enseñar a leer es propiciar una lec-

tura profunda que no tome en cuenta la estructura superficial del lenguaje (información visual) sino la estructura profunda (información no visual) que se refiere al conocimiento y experiencias acumuladas en cada lector.

Finalmente en relación con los resultados obtenidos en la Prueba 2, la cual se basó en ideas que sugiere el enfoque comunicativo, podemos afirmar que con la aplicación de éste podremos obtener óptimos resultados; no obstante aún falta mucho por avanzar en este campo, pero la base ya está dada y nos parece que es un buen inicio.

- Alliende, Felipe y Mabel Condemarín, La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, Chile, Andrés Bello, 1994.
- Alvermann, Donna E., et al, Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula, Madrid, Visor, 1990.
- Álvarez Z. María E., La lengua española a través de selectos autores, México, Porrúa, 1955.
- Bernárdez, E., Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- Berruto, Gaetano, La sociolingüística, México, Nueva Imagen, 1979.
- Cooper, David J., Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1990.
- Galeano, Eduardo, "La escuela del crimen" en La Jornada, 14 de octubre de 1995.
- Garduño, Sonia Araceli, La lectura y los adolescentes, México, UNAM, 1996.
- Gili y Gaya, Samuel, Curso superior de sintaxis española, Barcelona, Vox, 1982.
- González Peña, Carlos, Curso de literatura, México, Patria, 1956.
- González, Sergio, "Numeralia" en Nexos, Año 14, Vol. 15, No. 163 (julio 1991).
- Guevara Niebla, Gilberto, La catástrofe silenciosa, México, FCE, 1992.
- _____ "El malestar educativo" en Nexos, Año 15, Vol. 15, No. 169 (enero 1992).
- _____ "México, ¿Un país de reprobados?" en Nexos, Año 14, Vol. XIV, Núm. 162, (junio 1990).

- Gutiérrez Eskildsen, Rosario M., Segundo curso de Lengua y literatura españolas, México, Herrero, 1957.
- Latapí, Pablo, "Los equívocos de televisa" en Proceso, No. 1064, 23 de marzo de 1997.
- Latapí, Pablo et al, Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento, Parte II, 2a. Ed., México, Nueva Imagen, 1994.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (Comps.), El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1993.
- Lomas, Carlos et al, Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1993.
- Maqueo, Ana María, Lingüística aplicada a la enseñanza del español, México, Limusa, 1984.
- Matute, Alvaro, "La educación pública" en Historia de México, tomo II, México, Salvat, 1985.
- Poniatowska, Elena, Lilus Kikus, México, Grijalbo, México, 1976.
- Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani, La comunicación como proceso social, México, Grijalbo/CONACULTA, 1983.
- SEP, Plan y programas de estudio, 1993.
- SEP, Libro para el maestro de español, México, 1994.
- Smith, Frank, Para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor, 1990.
- Smith, Frank, Comprensión de la lectura, México, Trillas, 1989.
- Vázquez, Josefina Z., "La educación pública" en Historia de México, Tomo 12, México, Salvat, 1985.