

6  
Rej



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COMPRESION DE LA LECTURA  
ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES  
(EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
"ESTADO DE VERACRUZ")

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y  
LITERATURA HISPANICAS

P R E S E N T A :

REYNA ESTELA CASTRO MARTINEZ



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 1999

271269

### TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Agradecimientos

A la Maestra Ana María Maqueo, por su infinita espontaneidad y por su apoyo, motivación y dirección en la realización de este trabajo.

A las pioneras del Seminario de Tesina, por todos los trabajos adelantados.

A todas las personas de la escuela secundaria que colaboraron para que este trabajo se hiciera posible.

A Carlos, a Alfredo y a Jovita, por haberme querido.

*A Paco, porque me  
enseñó a ver la vida de otro  
modo, pero sobre todo,  
porque sin su apoyo  
difícilmente hubiera llegado  
adonde ahora estoy.*

## Índice

	Página
Prólogo _____	1
Introducción _____	6
Enseñanza del Español en el siglo XX _____	8
El enfoque comunicativo y funcional _____	14
El fenómeno de la lectura _____	24
Las pruebas _____	33
Conclusiones _____	48
Bibliografía _____	51

## Prólogo

Con el propósito de conocer el estado de la lectura en la enseñanza obligatoria y preocupados por el fracaso educativo que sufre nuestro país, nos integramos (meses después) al grupo del Seminario de Tesina surgido en febrero de 1997 con el apoyo y la dirección de la maestra Ana María Maqueo Uriarte.

Es de todos sabido que las causas que generan el bajo rendimiento en la educación son varias. Nosotros, sin embargo, nos hemos acercado a la que está más a nuestro alcance y que, a la vez, consideramos la fuente principal de todo sistema educativo normal: la lectura. Creemos que el bajo rendimiento escolar tiene su principal origen en la deficiente habilidad lectora. Como prueba de ello, señala Felipe Garrido que "si consiguiéramos aumentar drásticamente el número de lectores auténticos en México, produciríamos la más importante revolución educativa, cultural y social de nuestra historia".<sup>1</sup> Indudablemente; esto es, la crisis de lectores auténticos (los que leen por voluntad, por placer, los que se apoderan de significados e ideas) representa un descenso paulatino en el desarrollo escolar.

Uno de los principales estudiosos que dio origen a este trabajo fue Gilberto Guevara Niebla. Los datos alarmantes que el autor pone a la luz al seguir de cerca el desarrollo educativo no pueden dejar tranquilo a quien los lea. Guevara Niebla se encarga de patentizar el índice de analfabetos, de desertores, de reprobados, de aprobados sin el mínimo de conocimientos (en todos los niveles), etc., para advertir que "a diferencia de la contaminación ambiental, la inseguridad pública o el problema de la deuda, los desastres educativos son graduales, discretos, indoloros, secretos. Pero a la vuelta de los

---

<sup>1</sup>Felipe Garrido. *Cómo leer (mejor) en voz alta*, p. 15.

años podemos ver y medir la magnitud de esa catástrofe silenciosa".<sup>2</sup>

Dejamos un poco de lado los informes del "analfabetismo real", por no ser el meollo de nuestro trabajo. Nos interesa analizar, sobre todo, aquello que se enlace con el "analfabetismo funcional"<sup>3</sup>, pues nuestra propuesta de trabajo se centra en este aspecto.

Para ilustrar lo dicho, Guevara Niebla nos informa que en mayo de 1990, por iniciativa de *Nexos*, se aplicó un examen de conocimientos a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria para medir su aprovechamiento. "Los resultados de estos exámenes 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".<sup>4</sup> Por su parte, Adriana Malvido, en un artículo de *La Jornada*, nos habla cuantitativamente del rezago educativo y del analfabetismo 'real'. Dice que los 35 millones de mexicanos rezagados "están en 6 millones de personas analfabetas, en 12 millones más que no tienen educación primaria completa y en 17 millones que no tienen secundaria"<sup>5</sup>; pero advierte que hay otro reto que enfrenta nuestro país en la educación y que casi nunca se menciona: el de los estudiantes reprobados. Para denominar e ilustrar de algún modo este último fenómeno, Guevara Niebla nos habla del credencialismo (la diferencia considerable entre lo que de veras saben los alumnos y lo que certifica la

---

<sup>2</sup>Gilberto Guevara Niebla. *La catástrofe silenciosa*, p. 26

<sup>3</sup>Sonia Garduño habla del "analfabetismo real" para referirse a la población que no sabe leer ni escribir, y del "analfabetismo funcional" para aludir a la población que a pesar de haber aprendido a leer no lee. Ver Sonia Garduño. *La lectura y los adolescentes*.

<sup>4</sup>Gilberto Guevara Niebla: "México: ¿Un país de reprobados?", en *Nexos*, año 14, vol. XIV, no. 162, p. 33.

<sup>5</sup>Adriana Malvido: "El rezago educativo, de 35 millones de mexicanos...", en *La Jornada*, 3 de junio de 1997.

escuela que saben): el examen aplicado en 1990 a alumnos de primaria y secundaria "vino a constatar que existía una diferencia notable entre lo que certificaba la escuela y lo que realmente sabían los niños. En una escala de 10, los alumnos examinados de sexto obtuvieron promedio de 4.8 y los de tercero de secundaria de 3.9".<sup>6</sup>

No se necesitan más cifras para advertir desde ya que el fracaso escolar amenaza seriamente a nuestra educación y nuestra cultura y, por ende, a nuestro progreso nacional. Es triste imaginar que, además de los expresamente reprobados y de los analfabetos, México sufra también a los "aprobados". Pero pensamos que ahora de lo que se trata es de buscar soluciones y propuestas, no sólo de hablar del problema, pues así no lograríamos casi nada. La pregunta a plantearnos, hoy día, es de qué forma podemos poner el conocimiento a merced de los estudiantes sin convertirlo en una "camisa de fuerza".

Sabemos que las dificultades más sobresalientes que enfrenta nuestro sector educativo son: el centralismo, que genera tanto problemas administrativos como académicos; la preparación del magisterio, que casi siempre declina en una formación endeble; la desarticulación educativa, que crea abismos entre los niveles de estudio e impide vincular la educación con las condiciones sociales; la asignación presupuestal, que bajo la dirección de factores políticos no educativos ha desembocado en una simulación técnica más que en un ejercicio de precisión y previsión administrativa; los bajos sueldos y, por si fuera poco, la ausencia de contenidos programáticos que respondan a un enfoque educativo estratégico.<sup>7</sup> Nosotros sin embargo, seguimos creyendo que si atacamos el problema de la lectura podemos lograr

---

<sup>6</sup>Gilberto Guevara Niebla: "El malestar educativo", en *Nexos*, año 15, vol. XV, no. 170, p. 23.

<sup>7</sup>Cf. Gilberto Guevara Niebla. *La catástrofe silenciosa*, pp. 15-24.

grandes avances, pues la lectura no es sólo un instrumento de la clase de Español, es decir, todas las materias, de todos los niveles, llevan de por medio la letra impresa. Incluso en Matemáticas, que muchos consideran opuesta a Español, "los problemas aritméticos son presentados, generalmente, en forma impresa y tienen que ser leídos antes que ser resueltos".<sup>8</sup>

Por otro lado, se ha dicho muchas veces que gran parte de la población de México no lee. Para verificar tal suposición el equipo del Seminario acudió a los puestos de revistas y a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM). En una información no oficial proporcionada por la CANIEM supimos que el tiraje mensual promedio de revistas publicadas en el país es de 22'183, 600 ejemplares; el precio promedio de cada revista es de \$11.50.<sup>9</sup> Resulta entonces que nuestra población sí lee y, además, que gasta alrededor de 255'111,400 pesos mensuales ¡sólo en revistas! (Habría que crear, entonces, otras hipótesis).

Sabemos también que en un intento por combatir la crisis de lectores "auténticos" se ha promovido el libro, se han hecho publicaciones más baratas, se ha aumentado el tiraje de ejemplares, se han hasta obsequiado libros, etc. Mas el hecho de que el ciudadano continúe leyendo "revistillas" o se conforme con cualquier otra "chatarra" no es más que un síntoma de que **no sabe leer**. Leer en el sentido amplio de la palabra: leer ideas, significados, emociones, experiencias, etc. Por eso pensamos que la tarea es más bien de otra índole, que debemos atacar el problema desde su raíz: enseñar a leer al individuo. No hay vuelta de hoja. No se trata de promover el libro sino de impulsar la

---

<sup>8</sup>Felipe Allende G. y Mabel Condemarin. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 7.

<sup>9</sup>Cifra obtenida por el equipo del Seminario en una encuesta realizada a expendedores de revistas.

enseñanza de la lectura; lo demás vendrá por sí solo. Pero para ello se requiere, primero, un cambio en la planeación didáctica, o sea, en los métodos de enseñanza y, después, una preparación más sólida del enseñante.

Nuestro trabajo es, desde luego, un deseo de contribuir al primero de los dos puntos.

## Introducción

En esta investigación hacemos un breve recuento de lo que ha sido la enseñanza del Español durante nuestro siglo XX. Resaltamos sobre todo la forma errada de estudiar gramatical y literariamente la lengua. Actualmente sabemos que los tecnicismos lingüísticos y gramaticales no han contribuido a que los alumnos manejen mejor el lenguaje. Así, estudiamos algunos aspectos fundamentales del enfoque comunicativo para mostrar que, por las disciplinas que lo respaldan, es la vía idónea para formar alumnos investigadores, reflexivos, críticos y competentes en la comunicación (tanto emisora como receptora).

A partir del enfoque comunicativo y de los aportes teóricos de investigadores y estudiosos del aprendizaje, como Frank Smith, Douglas Barnes, Vicente Carrión, Pio Ricci, Bruna Zani, etc., creamos una propuesta de trabajo para enseñar de forma innovadora la lectura en las aulas. El pilar principal de nuestra propuesta es Frank Smith, quien señala que al enseñar la lectura "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 dificulta".<sup>10</sup> Más adelante este mismo autor apunta que "cuanto más sabe [el lector] de un libro cualquiera por adelantado, más fácil le resulta leerlo".<sup>11</sup> En sí, Smith piensa que la lectura puede volverse repentinamente significativa si el lector utiliza lo que ya sabe (pero que, paradójicamente, no sabe que lo sabe). Nuestra tarea consiste, pues, en ayudar a hacer consciente aquello que el alumno utiliza inconscientemente. La finalidad de nuestro trabajo es lograr que el lector llegue a lo profundo del

---

<sup>10</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 15.

<sup>11</sup>Ibidem, p. 30.

texto desvistiéndolo de la rigidez que se utiliza para analizarlo y ayudándole a usar su cúmulo de conocimientos. Para ello proponemos una plática de ambientación previa a la lectura, con la finalidad de traer a colación lo que el lector ya sabe.

Para probar la efectividad de la propuesta elaboramos dos pruebas a partir de un mismo texto y las aplicamos a alumnos de tercero de secundaria. Elegimos la enseñanza media obligatoria porque, entre otras cosas, sabemos que "la dificultad para escribir textos claros y coherentes y la escasa competencia lectora son, por desgracia, constantes en los egresados de secundaria".<sup>12</sup> Además, tercero de secundaria, por ser un grado terminal para muchos estudiantes, sirve como punto de referencia para comprobar el nivel de comprensión lectora alcanzado en dicha fase de estudios. Así, nuestra propuesta y nuestras pruebas están diseñadas a partir de tal etapa.

En el análisis de las pruebas de este trabajo en particular, se incluyen la mejor de cada una de las encuestas, es decir, la mejor de la prueba 1 y la mejor de la prueba 2, con el objeto de atisbar más de cerca sobre las conclusiones del encuestado. Asimismo, se incluyen las gráficas que permiten observar a simple vista los resultados obtenidos.

Esperamos, pues, que nuestro trabajo (aunque modesto) sea redituable y sirva para abrir nuevos caminos en el campo de la investigación.

---

<sup>12</sup>SEP. *Libro para el maestro. Español*, p. 10.

## Enseñanza del Español en el siglo XX

Al término del siglo XIX la gramática tradicional (influenciada principalmente por comparatistas y neogramáticos) aún estudiaba la lengua a partir de repeticiones memorísticas. Las clases se reducían a ejercicios de "normativa gramatical en las que el concepto de 'buen uso' equivalía muchas veces a 'único' uso aceptable en cualquier ocasión, y este 'único uso' tenía como sola referencia el uso escrito".<sup>13</sup> Dificilmente los alumnos podían vincular sus conocimientos de gramática con el empleo que ellos hacían de la lengua, por lo que las clases eran casi estériles al no apoyarse en modelos orales, necesarios para la comunicación verbal.

Pronto los huecos dejados por los tradicionalistas se hacen evidentes y surge una corriente nueva que trata de aliviar esos defectos. A principios del siglo XX, con el nacimiento del estructuralismo, la manera de acercarse al hecho lingüístico genera cambios significativos dentro del estudio de la filología. Por ejemplo, hoy día, gracias a la lingüística estructuralista y al generativismo, sabemos que "hablar bien no es, como muchas veces se pretende, 'hablar como un libro abierto', [pues] los modelos de lenguaje válidos para la comunicación oral no están en los textos escritos, y menos todavía en los textos literarios".<sup>14</sup>

El estructuralismo pretende, pues, superar las deficiencias y las contradicciones en que habían caído los gramáticos tradicionales. Los estructuralistas abordan entonces el fenómeno lingüístico a partir de un marco teórico analítico. Conciben el sistema lingüístico estructurado en niveles y

---

<sup>13</sup>Carlos Lomas y otros. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 21.

<sup>14</sup>Carlos Lomas y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, p. 168.

analizan las unidades de cada nivel a partir de criterios sintagmáticos y paradigmáticos.

A partir de la reforma iniciada con la Ley General de Educación, durante los años setenta el estructuralismo pasa a los libros de texto de todos los niveles. Los alumnos se olvidan de conceptos, fórmulas, reglas y excepciones y aprenden a estudiar la lengua a partir de "sintagmas" usando "flechas", "bandejas", "cajas" o gráficos similares. Con el estructuralismo aparecen nuevos términos para las unidades de análisis lingüístico. Se habla ya de "sistema", de "estructura", de "conjunto", etc., mas se vive una profusión de terminologías diferentes, a causa de la falta de coordinación entre autores. Tanto maestros como alumnos se sienten un poco confundidos e indecisos ante la terminología que deben adoptar. (Un ejemplo brevísimo: el "implemento", el "complemento" y el "aditamento" de Emilio Alarcos Llorach son reconocidos por otros gramáticos como "objeto directo", "objeto indirecto" y "complemento circunstancial", respectivamente). Pese a ello, el estructuralismo ha tenido más éxito que cualquier otra corriente en cuanto al estudio de la lengua. Ha dado origen a excelentes trabajos en el terreno de la fonética y la fonología principalmente, y su influencia ha llegado hasta el campo de la psicología. No obstante, igual que los gramáticos tradicionales, los estructuralistas desatendieron el estudio del "habla" y el "uso" que los individuos hacen de ésta. Olvidaron que el lenguaje debe centrarse primordialmente en las relaciones sociales y que el "uso lingüístico" (diferente del uso de las reglas) no se puede desarrollar a partir de las clases de gramática. Sabemos de la enorme cantidad de luz que los estudios gramaticales han aportado para la comprensión de la naturaleza de la lengua. Pero ahora sabemos también que no es -la gramática- la mejor ni única herramienta para desarrollar las habilidades comunicativas, objetivo principal del curso de Español.

De nueva cuenta, con la intención de contribuir al estudio del lenguaje, en 1957 (fecha tomada a partir de la publicación de *Estructuras sintácticas* de Noam Chomsky) surge la gramática generativa. Aquí el lenguaje es considerado ya como una capacidad 'innata' del ser humano, pensamiento que lleva a afirmar que ninguna lengua es mejor que otra. Los generativistas sostienen que dicha capacidad 'innata' no se refleja sino a través de la adquisición de una lengua "equis". Pero esta adquisición, aquí, no es vista más como un proceso mecánico sino como la 'apropiación' de las reglas de esa lengua. Los componentes que integran a la gramática generativa son el sintáctico, el léxico y el fonológico. La manera fundamental de abordar el fenómeno lingüístico se centra sobre todo en la sintaxis. Esta gramática se preocupa, pues, por analizar la "competencia lingüística" del individuo, es decir, su objeto de estudio es el "hablante-oyente-ideal" capaz de emitir un sinfín de oraciones gramaticalmente posibles. Le interesa la estandarización analítica de las lenguas para que a partir de ello los hablantes puedan expresar sus pensamientos. Los generativistas sin embargo tampoco satisfacen del todo las necesidades comunicativas de los hablantes: se olvidan de la actuación, la producción real de enunciados que construyen los hablantes reales. Ignoran evidentemente que "una lengua es lo que dicen los hablantes nativos y no lo que otros piensan que deberían decir".<sup>15</sup>

Hasta aquí las cosas, es innegable que los gramáticos de todos los tiempos han contribuido de una u otra forma al avance del estudio de la lengua. No obstante "después de muchos años enseñando a los adolescentes el sistema de la lengua [...] se constata que los ejercicios de léxico descontextualizados no han servido para ampliar su vocabulario, que la insistencia en el análisis de las estructuras sintácticas no ha evitado malos usos

---

<sup>15</sup>Ana María Maqueo. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, p. 38.

de preposiciones, pérdidas de referentes en la sustitución pronominal y otras desviaciones de la norma, y que las redacciones aisladas o que las esporádicas exposiciones orales, desvinculadas temática y metodológicamente de sus necesidades de comunicación, no han enseñado a hablar y a escribir mejor a los alumnos de secundaria".<sup>16</sup> Más bien, las clases de gramática se han convertido en aburrimiento para muchos porque " se trata de algo que los alumnos ya conocen al llegar a la escuela. Todos hablan español y manejan la lengua muy bien para sus fines personales. Lo que la asignatura les ofrece no mejora mucho su capacidad de comunicación con el prójimo".<sup>17</sup>

Lo que hace falta es la búsqueda de vías y métodos que favorezcan realmente las necesidades comunicativas de los estudiantes. Ellos necesitan, más que ninguna otra cosa, desarrollar su competencia comunicativa. Los alumnos, a partir del nivel secundaria, deben ser capaces de criticar, analizar y comprender no sólo lo propuesto en las clases sino también las situaciones extraescolares. Para tal fin deben tomarse en cuenta todos aquellos fenómenos con que se familiariza el educando. La escuela debe estar abierta a lo que acontece en la sociedad. "El cine, la televisión, el radio, los periódicos, son parte del entorno cotidiano de los estudiantes, conforman una parte importante de su vida: ¿Por qué no aprovecharlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si uno de los objetivos de la educación es permitir al niño y al joven comprender su entorno?".<sup>18</sup> ¿Por qué no estimular desde las aulas una reflexión sobre la cotidianidad? ¿Por qué no alejarse ya de la teoría y apearse cada vez más a la práctica?

---

<sup>16</sup>Carlos Lomas y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo...*, p. 162.

<sup>17</sup>Vicente Carrión Fos. *La enseñanza formativa 4: Español*, p. 71.

<sup>18</sup>Mercedes Charles C.: "La televisión: usos y propuestas educativas, en *Perfiles educativos*, no. 56, p. 12.

En tiempos recientes, sin ser una corriente nueva para analizar la lengua sino más bien un producto de la reflexión didáctica, surge el enfoque comunicativo. El respaldo fundamental de este enfoque es la Lingüística aplicada por ser " el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua, y [por constituir] la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza".<sup>19</sup> El enfoque comunicativo se interesa por fin en el desarrollo de individuos comunicativamente competentes e integra a su perspectiva de trabajo todo aquel medio que contribuya a tal objetivo. El enfoque no es la última novedad en gramática, tampoco es una moda. El enfoque comunicativo y funcional es una propuesta que conjuga aprendizaje, cultura y comunicación. Toma en cuenta intereses, gustos, intenciones y demás inquietudes del alumno para potenciar en éste sus conocimientos y su aplicación. La actitud del maestro dentro de este enfoque también cambia. Él debe ser más un moderador, un guía, un conductor, etc., pero jamás un juez (a menos que exista la necesidad de aclarar valores morales). El docente debe olvidarse de dar pura información y debe centrarse en la formación de individuos. Debe lograr que los alumnos se traten y lo traten como seres con derecho a opinar y a respetar la opinión del otro. Es decir, el enseñante ya no debe confundir "la autoridad del conocimiento con su propia autoridad profesional, que él coloca en oposición a la libertad de los alumnos"<sup>20</sup>; ya no debe pararse a transmitir información para que se acumule como un registro sino que ha de interpretar las clases como un "desarrollo cognoscitivo" o un "desarrollo personal" del alumnado.

En 1993 el *Plan y programas de estudio* de la Secretaría de Educación

---

<sup>19</sup>Ana María Maqueo. *Lingüística aplicada...*, p. 36

<sup>20</sup>Paulo Freire citado por Douglas Barnes en *De la comunicación al currículo*, p. 173.

Pública adopta dicho enfoque con la pretensión de alcanzar cambios cualitativos en la educación (sobre todo a nivel secundaria). Sin embargo, el enfoque comunicativo por sí solo no ha de verse como el remedio a todos los males escolares sino como la base para seguir en busca de vías y propuestas de aprendizaje.

Recapitulando, tenemos que desde 1900 la gramática tradicionalista es la única vía para estudiar la lengua. Y aunque el estructuralismo surge empezado el siglo XX, no es sino hasta tiempo después que se formaliza su adopción, como ocurre con otras corrientes.

A partir de 1970, con la Ley General de Educación, el estructuralismo penetra las vías para acceder al análisis lingüístico. Los avances del generativismo (1957) no cambian en mucho los métodos estructuralistas, por eso no se señala formalmente su permeabilidad en la educación.

El predominio del estructuralismo se prolonga hasta 1993, año en que el *Plan y programas de estudio* de la SEP adopta el enfoque comunicativo con el anhelo de estimular netamente el desarrollo y la comprensión del lenguaje en los alumnos.

Veamos, entonces, los matices y las ventajas de tal enfoque.

## El enfoque comunicativo y funcional

Si bien la gramática generativa de Chomsky presenta un límite al olvidar la "actuación" o "uso lingüístico" de los hablantes, pone las bases para lo que hoy conocemos como *competencia comunicativa*. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se preocupa, pues, por desarrollar esta competencia comunicativa en el estudiante. Dentro de dicha competencia se encuentra incluida obviamente la competencia lingüística, dividida en: a) competencia fonológica, que se refiere a la capacidad de reconocer y producir sonidos; b) competencia léxica, entendida como el conjunto de conocimientos que poseemos en relación con cada palabra o término, y c) competencia sintáctica, referida al conocimiento de las reglas para combinar palabras y frases. En otras palabras, la competencia comunicativa alude a la competencia cultural, tomando como eje el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), y nos orienta "hacia cuándo es apropiado hablar y cuándo es mejor callar, de qué manera hemos de hacer uso de la palabra -cómo intervenir, qué variedad utilizar-, con quién podemos bromear y con quién no, etc".<sup>21</sup>

Se sabe que un individuo dotado de pura competencia 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".<sup>22</sup> Además, para contrarrestar la importancia mayúscula que se le ha venido atribuyendo a la gramática dentro del estudio de la lengua, Américo Castro señala que "la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua

---

<sup>21</sup>Carlos Lomas y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo...*, p. 61.

<sup>22</sup>Giglioli citado por Pio Ricci y Bruna Zani en *La comunicación como proceso social*, p. 20.

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".<sup>23</sup> Ello no significa que debamos restarle su justa importancia al aspecto formal, normativo y gramatical del análisis de la lengua, sino que se requiere poner más atención en la actividad práctica e interactiva que todo individuo lleva a cabo en su proceso de socialización. Debemos admitir que la gramática sólo nos informa cómo "hay que utilizar" la lengua, pero es la práctica la que enseña "cómo se usa" esa misma lengua. Sucede que muchas veces "el alumno desconoce las reglas de la gramática y de la lingüística, y no las ha necesitado para aprender a hablar y escribir. Si lo hace mal es porque no ha tenido buenos modelos".<sup>24</sup> Y puesto que el aula funciona como un escenario comunicativo de alto nivel, el maestro ha de contribuir a la transformación cultural y lingüística de los alumnos estimulando las oportunidades para oír, leer y utilizar intensamente una lengua de mayor calidad y eficacia.

Actualmente son muchas las disciplinas preocupadas por el estudio del lenguaje. Sus aportaciones se concentran en propuestas teóricas y metodológicas que tratan de explicar los mecanismos implicados en el uso de la lengua. Podemos condensar estas disciplinas en tres grandes bloques. A saber:

- La pragmática filosófica, que estudia la actividad lingüística como punto esencial de la "acción" humana. Esto es, parte de considerar el "hablar" como un "hacer".
- La antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología

---

<sup>23</sup>Américo Castro citado por Carlos Lomas y Andrés Osoro en *El enfoque comunicativo...*, p. 23.

<sup>24</sup>Vicente Carrión Fos. *Enseñanza formativa 4*, p. 85.

interaccional, que analizan la lengua en relación con los hablantes. Les interesa el "repertorio verbal" de las comunidades de habla y su aplicación.

- Las ciencias cognitivas, que estudian los procesos y los mecanismos involucrados en la adquisición y el uso del lenguaje.

La sociolingüística, la psicología social y la psicolingüística son algunas de las doctrinas que nos ayudan a desentrañar el complejo sistema de la comunicación. La psicolingüística y la psicología social han contribuido enormemente al esclarecimiento de la adquisición y producción de signos, reglas y eventos lingüísticos; han formulado teorías sobre los fenómenos que rigen la actividad social de expresarse. Pero el pivote fundamental que nos abre paso al estudio de la competencia comunicativa es la sociolingüística. Para ésta el lenguaje es considerado esencialmente como "un sistema de comunicación inserto en una situación social".<sup>25</sup> La sociolingüística permite abordar la interacción comunicativa como un punto de encuentro entre lo social y lo particular. Partidarios de la sociología y la lingüística, como Ricci, Zani, Gumperz y Hymes, fundamentan que la comunicación es desarrollo y consecuencia de un proceso de socialización. Sostienen que la lengua se aprende por interacción social, no por imitación, y que, por tanto, su empleo está socioculturalmente condicionado. Son los lingüistas y los sociólogos quienes descubren, por la influencia de Saussure, que para entender ciertos fenómenos del lenguaje es necesario analizar también el "habla", o sea el "uso lingüístico" en su contexto de producción y las reglas que norman semejante uso. En otras palabras, la sociolingüística trata de explicar lo que Savater sencillamente resume así: "el hombre no nace ya hombre del todo ni nunca llega a serlo si los demás no le ayudan. [...] nadie puede aprender a hablar por sí solo (como podría aprender a comer por sí solo o a mear -con perdón- por sí

---

<sup>25</sup>Pio Ricci y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*, p. 93.

solo), porque el lenguaje no es una función natural y biológica del hombre (aunque tenga su base en nuestra condición biológica, claro está) sino una creación cultural que heredamos y aprendemos de otros hombres".<sup>26</sup>

El principal punto de apoyo del enfoque comunicativo es la conversación. Ésta se define como "un fenómeno de comunicación de múltiples canales que implica señales verbales y no verbales en una relación en alto grado estructurada".<sup>27</sup> Por canal entendemos el aparato sensorial que permite al receptor recoger informaciones. Existen varios canales: el auditivo, el visual, el olfativo y el táctil. Pero para nuestros fines, y de acuerdo con las clasificaciones de Fraser, distinguimos sólo dos: el canal vocal-auditivo y el canal visivo-gestual. Dentro del todo que forman la comunicación verbal y la no verbal, ésta resulta ser un vasto abanico de actitudes no lingüísticas que muchas veces comunican más que las meras palabras. El tono de voz, el énfasis o entonación de un enunciado, las expresiones faciales, los ademanes, los tipos de mirada, las posturas del cuerpo, etc., son imprescindibles para decodificar completa y eficazmente un mensaje.

En un encuentro comunicativo los individuos ponen forzosamente en marcha múltiples competencias que abarcan factores verbales y no verbales y que constituyen su competitividad comunicativa. Para mayor esclarecimiento, y quizá para estimular y matizar su desarrollo, es posible definir las distintas competencias que coinciden en este acto intercomunicativo:

- La competencia paralingüística, que modula algunas características del enunciado, como el énfasis, la pronunciación, las exclamaciones, las risas, las tosecillas, el tono de voz, etc.

---

<sup>26</sup>Fernando Savater. *Ética para Amador*, p. 78.

<sup>27</sup>Pio Ricci y B. Zani. *La comunicación como...*, p. 185.

- La competencia proxémica, que señala las distancias interpersonales, como los roces, las palmadas, el contacto físico o el completo alejamiento.
- La competencia kinésica, que para comunicar se vale de gestos, ademanes, movimientos del cuerpo, miradas, posturas, etc.
- La competencia ejecutiva, que se refiere a la capacidad de actuar socialmente, utilizando los elementos comunicativos lingüísticos y no lingüísticos para lograr determinada intención.
- La competencia sociocultural, que engloba los significados y sus aplicaciones en cada cultura o en cada estrato social, como el hecho de mascar chicle, hablar con picardías, saludar (de beso, de mano, besando ambas mejillas), etc.
- La competencia pragmática, que se refiere a la capacidad misma de actuar, pero usando los signos no lingüísticos acordes a la situación y a las intenciones.
- Otras competencias<sup>28</sup>.

Por su parte, Fraser estima que las informaciones que se dan en una interacción comunicativa se pueden agrupar en tres clases principales:

a) *identidad social*: de acuerdo con el plan de su discurso, de sus empleos gramaticales y de su léxico, el emisor envía señales de su edad, sexo, ocupación, educación, nivel intelectual, etc.; b) *estados emotivos*: mediante declaraciones verbales o a través de señales no verbales el individuo comunica su estado de ánimo (la felicidad o la angustia pueden expresarse con una sonrisa, con una mirada o a través de palabras, etc.), y c) *relaciones sociales*: a través de los modos como una persona se dirige a otra pueden determinarse los significados que comportan (el uso de "tú" o de "usted" revelan el respeto o la camaradería, por ejemplo). Volviendo los ojos a todo aquello que emite

---

<sup>28</sup>Cf. Pio Ricci, op. cit., caps. I y II

significados y actitudes, el enfoque comunicativo trabaja para asistir al individuo en su capacidad para decodificar y emitir mensajes competentemente: desea potenciar, mediante la competencia comunicativa, su "habilidad para actuar".

Un análisis adecuado del acto de la comunicación considera tanto a los participantes de la actividad como al contexto social donde se desarrolla la acción. El contexto es el componente que regula nuestros usos del lenguaje; condiciona inevitablemente las variables lingüísticas con que contamos para comunicar. Expresarnos "no es simplemente producir una secuencia de sonidos verbales, sino que es una *actividad social* en el sentido de que [el contexto] espontáneamente controla [nuestro] discurso de acuerdo con los supuestos tácitos referentes a lo que ambos interlocutores ya [conocemos] y que el oyente presiona por conocer más".<sup>29</sup> Al adquirir la lengua adquirimos desde luego el aspecto social de la comunicación. Hablar aquí de uso "correcto" ya no tiene importancia. Se habla más bien de un uso "adecuado": adecuado a la situación, al contexto. Éste último es de tal importancia que influye de diferentes formas en el acto de la comunicación:

- Determina la elección de una palabra con el fin de que el interlocutor logre comprenderla.
- Hace elegir de la generalidad de opciones aquella que se adapte más a lo que deseamos comunicar.
- Complementa el sentido de la palabra ubicándola en un marco específico.
- Crea el significado nuevo de una palabra.
- A veces transforma un significado.
- Orienta la palabra hacia un significado erróneo.

Con respecto al estudio de los significados, críticos del sistema

---

<sup>29</sup>Ibidem, p. 133.

lingüístico clásico como Flores D'Arcais, Pio Ricci y Bruna Zani, entre otros, resaltan que "el material que obtenemos en los recuerdos no se almacena de una forma sintáctica específica, como previenen las reglas de la gramática generativo-transformacional: 'lo que queda en el recuerdo es el núcleo principal presente en la frase inicial, en nuestro caso *quién* ha hecho *qué* cosa *a quién* en *qué* condiciones'".<sup>30</sup>

Para resolver la necesidad apremiante de estudiar las frases a partir de su estructura profunda relacionada luego con su estructura superficial, aparece la *semántica generativa* (representada principalmente por Lakoff y McCawley). Esta escuela se interesa por las intenciones de la comunicación, por "los supuestos y las implicaciones que acompañan el significado en sentido estricto de una frase, así como [por] los conocimientos no lingüísticos de los interlocutores, que se utilizan sistemáticamente en el transcurso de la comunicación lingüística, etcétera".<sup>31</sup> La semántica generativa inaugura la posibilidad de estudiar el significado de una frase a partir de la convergencia de diversos componentes: a) *el referencial*, en donde una misma palabra puede referirse a dos o más realidades completamente distintas (por ejemplo, "gato": animal, herramienta, sirviente, juego, etc.); b) *el asociativo*, en cuanto que toda palabra suscita una serie de imágenes vinculadas con ella (por ejemplo, "gato" en un contexto de servidumbre: sirviente, criado, mozo, camarero, lacayo...), y c) *el emotivo*, donde las palabras pueden activar particulares estados de ánimo dependiendo del matiz que ellas encierran (en un mismo contexto es distinto decir "gato" a decir "camarero", por ejemplo). En este sentido, el desarrollo de la competencia comunicativa permite hablar, actuar y

---

<sup>30</sup>Ibidem, p. 111.

<sup>31</sup>Parisi citado por Pio Ricci y Bruna Zani en *La comunicación como...*, p. 112

decodificar según la situación en que se encuentre el individuo y las personas a las que trata. Pero, insistimos, esa capacidad se va adquiriendo siempre en el transcurso de la interacción con los demás, pues como señala Douglas Barnes: "¿Cuándo modificamos más nuestras actitudes y valores: estando solos o interactuando con otras personas?".<sup>32</sup>

Hay que puntualizar que la comunicación también sirve para persuadir e influenciar el pensamiento y las actitudes del oyente. Éste ha de ser capaz de reconocer que no siempre el significado perceptivo (el que él pone en la experiencia) es el mismo que el semiótico (el que él encuentra en los datos de la experiencia). Decodificar no es sólo reconocer signos y señales lingüísticos; significa "conferirle un sentido a los datos informes de la experiencia, operar el reconocimiento de un comportamiento ajeno".<sup>33</sup>

Aquí cabe abrirle un espacio a la televisión, sobre todo a la publicidad. "Decía MacLuhan que al ver televisión entregamos nuestros sentidos y sistema nervioso a la manipulación de una empresa lucrativa [...], lo que es como ceder el control de nuestro lenguaje y de nuestras representaciones sociales a alguien que va a traficar con ellos".<sup>34</sup> La televisión ha dejado de ser sólo un medio de comunicación: se ha convertido en un monstruo que rebasa el lenguaje verbal, el no verbal y los niveles de persuasión. Por eso no debemos verla más como un enemigo a vencer sino como un campo a estudiar. Pero para esto, hay que preparar al alumno. No se le puede dejar en completo desamparo. Pensamos que la escuela es justo el espacio donde se puede capacitar al estudiante para que sea un buen lector de mensajes. Investigadores de la lengua y la didáctica

---

<sup>32</sup>Douglas Barnes. *De la comunicación al currículo*, p. 131

<sup>33</sup>Pio Ricci y Bruna Zani. *La comunicación como...*, p. 39.

<sup>34</sup>Pablo Latapi: "Los equívocos de Televisa", en *Proceso*, no. 1064, p. 40.

proponen que en el salón de clases se lleven a cabo actividades relacionadas con los medios de comunicación, principalmente con la televisión. Puede trabajarse con el análisis de noticieros, aspectos verbales y no verbales de los mensajes, géneros narrativos que se manejan, etc. Se trata de aprovechar el tiempo que los educandos pasan frente al televisor, pues es de todos sabido que "los alumnos están expuestos más frecuentemente a los mensajes de la televisión que a la lectura de un libro o a la contemplación de obras de arte".<sup>35</sup> También sabemos que tras la máscara del entretenimiento la televisión forma los valores y gustos del ser humano y manipula el pensamiento del espectador. No de balde se exalta Pablo Latapí cuando dice que "entretener no es razón válida para tratar como estúpido al auditorio, ...buen entretenimiento educa y buena educación entretiene".<sup>36</sup>

Al trabajar con la televisión se pretende que los alumnos "desarrollen la capacidad de 'leer' críticamente los mensajes que les envía 'la ventana abierta al mundo', y superen ese estado de postración hipnótica al que les reduce la potencia del medio".<sup>37</sup> Una vía para leer la manipulación de la publicidad y de los demás mensajes es el conocimiento de la semiótica (centrada más en lo que los signos "hacen" que en lo que los signos "representan"). La semiótica del texto (oral, escrito, iconoverbal, etc.) permite conocer los procedimientos de creación y transmisión del sentido, es decir, nos acerca a "las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del *itinerario de sentido* que recorre

---

<sup>35</sup>Mercedes Charles C.: "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles educativos*, no. 56, p. 14.

<sup>36</sup>Pablo Latapí: "Los equívocos de Televisa", en *Proceso*, no. 1064, p. 40.

<sup>37</sup>Carlos Lomas y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo...*, p. 240.

éste al servicio del *hacer persuasivo*".<sup>38</sup> Es tarea de los maestros informar entonces al alumno del poder manipulativo que la televisión ejerce. Enseñarles a analizar mensajes es una forma de combatir esa manipulación y de evitar que caigan en la "ilusión de lo real".

Para concretar, recalcaremos que la adopción de un enfoque comunicativo y funcional en la escuela para acercarnos al fenómeno del lenguaje significa tomar necesariamente en cuenta los usos verbales y no verbales que el alumno emplea en sus prácticas comunicativas habituales, los aspectos implicados en la comprensión y producción de mensajes (orales, escritos, iconográficos, iconoverbales, etc.), y las normas socioculturales que rigen esos usos.

---

<sup>38</sup>Carlos Lomas y otros. *Ciencias del lenguaje...*, p. 49.

## El fenómeno de la lectura

Lo mismo que la lengua, pensamos que la enseñanza de la lectura -y en particular, de la literatura- ha caído en un error. Se ha intentado transmitirla a partir de datos bibliográficos, de géneros, de nombres, de fases históricas, de fechas, etcétera; lo cual no significa que esto deba omitirse. De ninguna manera. Pero si lo que se quiere es despertar en el alumno el gusto por la literatura, debemos aceptar que se ha transitado por el camino un tanto equivocado. Todavía peor: para medir la comprensión de la lectura se plantean al estudiante una serie de preguntas que lejos de confirmar si hubo o no comprensión del texto tienen por objeto calificar al alumno. Dentro de la enseñanza formativa han de hacerse preguntas al lector, sí, pero no para controlar la actividad de la lectura sino para ayudarle a disfrutarla. Apoyándonos en las observaciones de Vicente Carrión Fos, cabe recordar que el objetivo de enseñar literatura es conseguir que el alumno capte los valores y los defectos humanos reflejados en ella. Pero, repetimos, "no vamos a crear [en los alumnos] el gusto por la literatura dándoles datos bibliográficos, títulos de obras y nombres de autores. Tampoco con las características de los movimientos literarios y otros aspectos técnicos de escritorio. El valor que éstos tienen no es lo que se persigue en la enseñanza del español y de la literatura en los niveles elementales y medio. [...] aquí se trata de formar personas y no de repetir libros".<sup>39</sup>

Creemos que para enseñar fructíferamente la literatura debemos remitirnos al campo de la **lectura** en primera instancia. No podemos avanzar hacia la enseñanza de la literatura (ni hacia la de cualquier otra área que tenga como resorte la lectura) sin antes conocer los aspectos principales del proceso

---

<sup>39</sup>Vicente Carrión Fos. *La enseñanza formativa 4*, p. 13.

lector. Advierte Smith que incluso cuando se ha tenido la buena intención de ayudar a los alumnos en su desarrollo de la lectura, se ha logrado en muchos casos lo contrario: se les insiste tanto en que lean correctamente palabra por palabra, que acaban por cansarse y rechazar tal actividad. Para que esto no continúe, Smith lleva hasta sus últimas consecuencias el estudio sobre la naturaleza de la lectura. Así, de sus trabajos podemos inferir los puntos clave para ayudar a los alumnos a convertirse en buenos y mejores lectores: a) tener conocimientos generales de lo que ocurre durante la actividad de la lectura y b) ayudar al alumno a dotar de significado a la misma. Al tratar de dar una visión completa del fenómeno que nos ocupa, Smith recurre al gran espectro de lo que es susceptible de leerse. Toma en cuenta todas aquellas formas posibles que puede adoptar la lectura y nos habla así de ésta en la física, la química, la biología, la historia, etc., pasando por los listados, las agendas, las guías telefónicas, las cartas de menús, los anuncios publicitarios... hasta llegar a las partituras, los mapas, los dibujos, las señales de tránsito, etc., etc. Smith nos demuestra que todos ellos son una y la misma cosa en tanto que contenedores de información: exigen la participación activa del lector para ser interpretados.

Contrario a lo que se cree, la lectura no es ninguna actividad pasiva que se inicia con lo escrito enfrente de nosotros. Los textos en sí no contienen explícitamente las intenciones y los mensajes del escritor. El lector ha de poner en marcha múltiples sentidos para aportar él mismo el significado a lo que tiene frente a sí y comprender las finalidades del autor. En otras palabras, posar la vista sobre lo impreso es sólo el comienzo de una labor activa, pues "no es en la página impresa donde reside el significado del lenguaje escrito".<sup>40</sup>

Aclara Smith que dentro del proceso de lectura es fundamental el manejo

---

<sup>40</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 71.

de dos fuentes de información: la "visual" y la "no visual". La primera se refiere a la información que el ojo y el cerebro reciben de lo impreso; la segunda nos remite a todo aquel conocimiento que traemos siempre con nosotros para explicar el mundo, para entender lo que nos pasa. Dentro de la práctica de la lectura se da una relación recíproca entre estas dos fuentes. A mayor información no visual, el lector necesita menor información visual; a menor información no visual, el mismo requiere mayor información visual. Por tanto, señala Smith que maximizar la lectura sólo es posible utilizando la información no visual pertinente. El uso de la información no visual, además, "asegura que el significado es extraído del texto en el nivel de la estructura profunda y que el lector no se enredará en los detalles inútiles de la estructura superficial".<sup>41</sup>

Debe quedarnos claro que la lectura es tan sólo una modalidad del lenguaje. Y si el alumno es capaz de manejar la lengua oral, es capaz también de aprender a manejar lo escrito. Las dificultades vienen cuando se ha creído que la actividad de leer no es más que la decodificación de sonidos y palabras. Esto se da, innegablemente, en el proceso de lectura, pero "la habilidad de leer depende lo menos posible de los ojos".<sup>42</sup> La base para comprender tanto lo oral como lo escrito es el manejo predominante del significado o el sentido. Comenta Smith que el individuo no adquiere el lenguaje para darle sentido a las palabras sino que les da sentido a éstas para adquirir el lenguaje. Lo que los alumnos necesitan es, entonces, "desarrollar la destreza de la lectura de varias palabras juntas como unidades de pensamiento"<sup>43</sup> del mismo modo que

---

<sup>41</sup> Frank Smith. *Comprensión del a lectura*, p. 190.

<sup>42</sup> Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 25.

<sup>43</sup> Felipe Allende y Mabel C. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 121.

desarrollaron la capacidad para aprehender el lenguaje. Dentro de la lectura, "la cuestión no es tratar de usar los significados de las palabras individuales para construir el significado del todo, sino más bien de utilizar el significado del todo para proporcionar un posible significado de una palabra individual".<sup>44</sup> Esforzarse en leer palabra por palabra obstaculiza desde luego la captación del significado oracional, además de ser un distintivo de los lectores deficientes. Declara Smith que quien busca letras o palabras en lo impreso, encuentra letras y palabras, pero quien busca significados encuentra significados y alcanza, por tanto, el mensaje profundo del autor. Por eso, "el leer directamente en busca del significado se convierte, así, en la mejor estrategia de lectura".<sup>45</sup>

Por su parte, Felipe Alliende nos proporciona un ejemplo magnífico para demostrar que las comprensiones literales no son del todo significativas ni satisfactorias. Dice: "entender que una zorra hambrienta entró a un gallinero, no está ligado a la letra; implica entender que la zorra es una animal, que la zorra se alimenta de gallinas, que la intención de la zorra al entrar al gallinero no fue hacer una visita de cortesía a las gallinas. Si alguien es capaz de responder a algunas preguntas -¿Quién entró al gallinero?, ¿cómo estaba la zorra que entró al gallinero?, ¿a qué lugar entró la zorra?, ¿qué hizo la zorra hambrienta?- pero no sabe lo que es una zorra, y, por tanto, ignora la relación entre ésta y las gallinas, no está entendiendo nada; repite mecánicamente el texto. Sólo se puede hablar de comprensión cuando se captan los elementos que configuran el texto, lo cual siempre implica una serie de inferencias".<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup>Frank Smith. *Comprensión de la lectura*, p. 180.

<sup>45</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 150.

<sup>46</sup>Felipe Alliende y Mabel C. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 176.

Tales inferencias a las que nos remite Allende, son proporcionadas por lo que conocemos en la práctica como contexto externo de un texto. Ello significa, una vez más (pero en otros términos), que la comprensión de los textos tiene menos que ver con la letra que con las inferencias: la relación existente entre lo explícito (información visual) y lo implícito (información no visual) de un texto. Quedaría por reiterar que, desde un punto de vista interaccional, la pauta para captar el mensaje significativo de los textos se nutre de los códigos lingüísticos y culturales que hemos adquirido mediante nuestro proceso de socialización y que, además, debemos compartir con el escritor.

Por otro lado, recalca Smith que "los niños aprenden a leer únicamente a través de materiales y actividades que tengan sentido para ellos, que puedan relacionar con lo que ya saben o desean saber".<sup>47</sup> Insiste principalmente en que "todo lo que se enseña debe estar relacionado con lo que ya sabemos si queremos darle sentido"<sup>48</sup> y asegura que sólo hay dos razones para explicar el tedio del alumno frente a la lectura: una es porque ya lo sabe, y otra, porque no puede darle sentido a lo que lee. Para que algo sea significativo, dice, el lector debe encontrar relación entre lo que lee y su vida, sus experiencias, sus inquietudes, sus intereses. Por eso antes de emprender la tarea de proporcionar lecturas necesitamos entender que todo aquello que carezca de sentido para el lector, difícilmente podrá ser leído. ¿Qué pasa con el instructivo de un aparato eléctrico o con los manuales de electricidad, por ejemplo? Hablan de "tierra", de "ánodos", de "cátodos", de "inductancia", de "capacitancia", etc., etc. Y a menos que sepamos algo de electricidad, no entenderemos nada. En literatura ocurre algo similar, con la ventaja de que para este campo el individuo sí tiene

---

<sup>47</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 14.

<sup>48</sup>Frank Smith. *Comprensión de la lectura*, p. 98.

experiencias o conocimientos relacionados con cualquier género literario; sin embargo, sucede que no los utiliza, y si lo hace, no los usa al máximo. Más de una vez advierte Smith que la lectura eficaz no requiere de ningún elemento extraordinario que no sea utilizar al máximo lo que ya sabemos.

Un problema frecuente en muchos lectores, principalmente en los de nivel educacional básico, es que leen como sin esperar nada del texto, como aguardando pasivamente a que el material impreso les revele las intenciones del autor. No. "El lector no es un recipiente estático de los significados impresos; en lugar de ello, ha de hacer sucesivas predicciones si espera comprenderlos".<sup>49</sup> Smith nos habla de las predicciones como la capacidad del lector para adivinar lo que posiblemente dirá el autor. Sostiene que la predicción nos incita a formularnos preguntas acerca del contenido del texto, pero, agrega, sólo nuestro nivel de comprensión (o nuestro uso máximo de la información no visual) permitirá encontrar respuestas a esas preguntas. La predicción, pues, tiene que ver con nuestras ideas razonables acerca de lo que el autor va a escribir antes de que lo leamos. En otras palabras, si guardamos "alguna expectativa de lo que el orador o el escritor probablemente dirá, haciendo uso de lo que ya sabemos, nos protegemos del agobio de la información sobrecargada. Evitamos la confusión de la ambigüedad y logramos cruzar el abismo entre la estructura superficial del texto y la intención del escritor".<sup>50</sup> Se puede decir, entonces, que se llega a lo profundo del texto y se comprende el libro "cuando las predicciones del lector reflejan las intenciones del escritor en todos los niveles"<sup>51</sup>, pero si el alumno no sabe casi nada de lo

---

<sup>49</sup>Frank Smith. *Para darle sentido...*, p. 26.

<sup>50</sup>Frank Smith. *Comprensión de la lectura*, p. 91.

<sup>51</sup>Ibidem, p. 185.

que un libro está hablando, al grado de sentirse incapaz de predecir lo que quizá encontrará enseguida, le será muy difícil entenderlo. Lo que permite conferirle un sentido pleno a la lectura es la adivinación de lo que un texto tratará.

Afirma Smith que la incapacidad para darle sentido al lenguaje escrito es síntoma de que el lector carece de una información no visual relevante. El papel del maestro consiste, entonces, en ayudar al alumno a representarse ante sí lo que ya sabía, en utilizar lo que conoce de su realidad en el mundo. Asegura Smith que "la adquisición de unos pocos conocimientos previos de cualquier fuente adicional puede hacer que el texto se vuelva repentinamente legible".<sup>52</sup> Ello es, de la ayuda del enseñante para facilitar el uso de la información no visual depende, en gran medida, que el alumno llegue a comprender y a disfrutar la lectura. Más de un teórico -como Felipe Alliende, Vicente Carrión, Douglas Barnes y Frank Smith- opinan que dependiendo del "grado de conocimientos previos con que los lectores lleguen al texto, [éste] será comprensible para algunos e incomprensible para otros".<sup>53</sup> De ahí que sea tan importante instar al alumno a usar lo que ya conoce, pues sólo de esta manera podrá reducir la incertidumbre de lo que un libro tratará. En otros términos, la comprensión es, a decir de Smith, un estado de "cero incertidumbre", donde el lector reconoce con toda seguridad los mensajes y significados que pensó encontrar en la lectura desde el inicio aunque la construcción superficial de las oraciones llegue a ser distinta. Así, con la ayuda del profesor, el alumno entonces sí lee en busca de significados, de ideas, logrando que "la misma dosis de información visual tenga mayores

---

<sup>52</sup>Frank Smith. *Para darle sentido...*, p. 51

<sup>53</sup>Felipe Alliende y Mabel C. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 183.

alcances y [vea], por tanto, mucho más".<sup>54</sup>

Nosotros estamos convencidos de que una vía bastante accesible, provechosa y respaldada además por el enfoque comunicativo para asistir al lector es el intercambio previo de ideas entre maestro y alumnos. Proponemos una plática de ambientación previa que permita estimular la participación libre de los estudiantes sin temor a ser evaluados ni presionados. Se trata de explotar los conocimientos del alumno para que éste logre familiarizarse anticipadamente con las ideas del texto. La plática de ambientación previa relacionada con el tema de la lectura es como un detonador que hace que el lector tome conciencia de lo que ha vivido sin reparar en ello. Proponemos ayudar al alumno a situarse por adelantado en el tema de la lectura para que durante la ejecución de tal actividad vaya registrando sólo el contenido profundo de lo leído, es decir, para que no se pierda entre la maraña superficial de las letras y las palabras. Consideramos que nuestra actividad oral en el aula es valiosa y pertinente dentro del enfoque comunicativo, pues estamos ciertos de que al hacer la clase un tanto informal podemos lograr que los alumnos participen cada vez más y con mayor entusiasmo. Creemos que la tarea cumbre de los maestros es luchar porque los conocimientos del alumno no se queden en mero academicismo: a decir de Douglas Barnes, el conocimiento escolar "no sirve para casi nada (salvo, quizá, para pasar los exámenes) hasta que pasa a formar parte del conocimiento de acción [o conocimiento cotidiano] del estudiante".<sup>55</sup> Para ello, sin embargo, estimamos que la escuela debe alentar en primera instancia la capacidad de los alumnos para plantearse preguntas y elaborar hipótesis. Debe enseñarles a hacer, a

---

<sup>54</sup>Frank Smith. *Para darle sentido...*, p. 35.

<sup>55</sup>Douglas Barnes. *De la comunicación al currículo*, p. 76

pensar, a actuar, y no la escuela o el maestro actuar o decidir por ellos. El primer requisito es, por lo tanto, modificar el formalismo rígido con el que se enseña y se quiere que "aprendan" los alumnos en el aula, ya que "cuando cambia la forma de comunicación, cambia la forma de lo que se aprende".<sup>56</sup>

Finalmente, y muy de acuerdo con Vicente Carrión Fos, pensamos que la enseñanza de la lectura (hablando de literatura) debe encerrar los siguientes cuatro pasos: la *motivación*, donde se procura despertar el interés del alumno por el tema del texto; la *participación libre*, en donde se permite que el alumno diga lo que se le ocurra sobre el tema; la *participación dirigida*, donde el maestro guía a los alumnos en caso de que se desvíen del tema, y las *conclusiones*, donde lo principal es ayudar a que el alumno conjugue sus conocimientos nuevos con los que ya tenía.

---

<sup>56</sup>ibidem, p. 16

## Las pruebas

Para medir el rendimiento de la comprensión lectora se "diseñaron" dos pruebas de estructura diferente pero con un mismo criterio de elaboración y calificación, aplicables a los alumnos de tercero de secundaria. Elegimos el tercer año de educación secundaria porque:

- una parte de los educandos sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios;

- es un grado terminal de esta etapa educativa;

- los alumnos cuentan con una madurez lingüística y cognoscitiva más sólida, y

- muchos de nuestros compañeros se desempeñan actualmente en este campo de trabajo.

Los mecanismos para la elaboración y evaluación de las pruebas fueron los siguientes:

1. Decidir el número y las características de los alumnos a quienes se aplicarían las pruebas.

2. Seleccionar el texto que emplearíamos en las mismas acorde con el nivel de comprensión de lectura que debe tener el estudiante.

3. Elaborar las pruebas.

4. Aplicarlas.

5. Analizarlas.

6. Vaciar los resultados.

### **1. Determinaciones con respecto a los alumnos**

Para cada prueba decidimos seleccionar 100 alumnos: 50 mujeres y 50 hombres (en total trabajamos con 200 alumnos). Se decidió aplicar las pruebas tanto en escuelas oficiales como en particulares con el objeto de observar si existen diferencias considerables en el dominio de la comprensión de la

lectura. (Mas este hecho, además de ser secundario, sólo será posible al compilar los resultados de todos los integrantes del Seminario). Las pruebas de este trabajo en particular fueron aplicadas en una sola escuela pública: la Escuela Secundaria "Estado de Veracruz" no. 226. Se ocupó el turno vespertino para la prueba 1 y el turno matutino para la prueba 2. Las edades de los alumnos de ambas pruebas oscilaron entre los 14 y los 16 años.

## **2. Selección del texto**

De acuerdo con el criterio de Felipe Alliende, el alumno de nivel secundaria se encuentra en una *etapa intermedia* en la cual debe haber superado la fase meramente mecánica de la lectura, es decir, la decodificación del texto, para acercarse al dominio progresivo de textos más complejos. La lectura en esta etapa intermedia no debe darse con textos demasiado sencillos que carezcan de interés, ni con materiales demasiado complejos que resulten difíciles y hasta tediosos para el lector.

El texto que empleamos para nuestras pruebas se ajusta a lo recomendado por Alliende. "Nada que hacer" de Elena Poniatowska es un texto literario que apela principalmente a la estructura profunda de lo manifiesto. Pensamos que el texto pone más a prueba la comprensión lectora de los estudiantes, a la vez que despierta la parte emotiva de los mismos.

Con base en los criterios señalados por Alliende para la fase intermedia del desarrollo de la lectura, analizamos a continuación las características del texto empleado.

### **B r e v e d a d :**

"Nada que hacer" consta de una sola cuartilla, por lo que juzgamos que su extensión es conveniente tanto para el alumno como para los objetivos de nuestra prueba. A pesar de que el texto es sólo un capítulo de los doce que constituyen la obra *Lilus Kikus*, consideramos que posee las tres partes básicas

(desarrollo, clímax y desenlace) para poderse manejar como un texto completo.

#### C o n c r e c i ó n :

A base de metáforas simples el texto nos ilustra poéticamente el sentir de una niña en sus inicios como adolescente. No obstante, predominan las oraciones de sujeto concreto (Lilus, el sol, el papá de Lilus), por lo que el texto es fácil de representar en la imaginación del alumno.

#### S e n c i l l e z :

La redacción es clara, sin elevadas complicaciones sintácticas o estilísticas y el vocabulario es sencillo y sin neologismos. Se observan oraciones de construcción simple como "Lilus despierta con el sol", "El sol entra sin avisar", "Lilus quisiera poseer uno de esos rayos", etc. Asimismo el texto es fácilmente reconocible como un relato y su acontecer puede seguirse sin problemas debido a que se manejan ideas y conceptos sencillos.

#### F a m i l i a r i d a d :

Se trata de un suceso vinculado a su visión del mundo. El alumno puede identificar el acontecimiento del texto como algo que ha vivido: ser víctima de un padre autoritario, hallarse rodeado de personas que la mayor parte del tiempo la dedican al trabajo, sentirse desatendido y contar, por tanto, con grandes ratos de ocio en donde puede dar rienda suelta a la imaginación. Para el alumno, el texto puede ser significativo porque se encuentran cambios psicológicos y conductuales propios de la adolescencia. Además, puede sentirse identificado con la protagonista debido al aislamiento familiar que normalmente sufre el adolescente.

#### A n a f o r i z a c i ó n m í n i m a :

La presencia de elementos que remitan a otros conceptos señalados en el texto es casi nula. El empleo de pronombres o sustitutos de sujetos o complementos verbales es mínimo. Cada oración cuenta por lo general con

todos sus elementos estructurales explícitos.

Claridad y comprensibilidad:

Esto no es más que el resultado de la regulación de todos los puntos anteriores.

Por otra parte, hacemos un breve análisis semántico del texto con el fin de esclarecer los contenidos y determinar el tema de la lectura. Éste último será nuestro punto de referencia para la evaluación de las pruebas.

En el párrafo 1, a raíz de la presencia del sol y de los verbos en pospretérito, sobresalen el deseo de Lilus por alcanzar una vida extraordinaria y la carga de luminosidad que reina en sus sueños diurnos:

Lilus despierta con el *sol*.

El *sol* entra sin avisar.

Lilus quisiera poseer uno de esos *rayos*.

¡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.

Al tocar el piano *tendría* una *linternita* para cada nota.

Al peinarse, salpicaduras de *sol* *brillarían* entre sus pelos.

En la enunciación de hechos reales, posibles o deseables, predominan los deseables. En el párrafo pesa más el uso del pospretérito porque logra comunicar (a lo largo del relato) el disgusto de la protagonista con lo que vive y su deseo de que las cosas sucedieran de otro modo. Para ella es un escape, un refugio en un mundo añorado aunque inalcanzable.

En el párrafo 2 al aparecer tres veces continuas el adverbio "no" y el pronombre indefinido "nada" se percibe de inmediato la inactividad, el ocio y el olvido en que la protagonista vive. No obstante, vemos de nueva cuenta la atracción y el goce oculto de Lilus por los fenómenos que remiten a la luz:

Hoy **no** tiene **nada** qué hacer.

Cuando Lilus **no** tiene **nada** qué hacer, **no** hace **nada**.

Se abren muy grandes las ventanas y el *sol* entra.

El polvo se suspende en cada *rayo*.

Giran espirales de *oro* gris.

Lilus sacude con sus manos las *estrellitas* de polvo.

El *sol* las defiende [a las *estrellitas*].

Y allí siguen [las *estrellitas*] girando y calentándose en el *rayo de luz*.

En los párrafos 3,4 y 5 se manifiesta en Lilus el interés o la inquietud por la sexualidad, pero llama la atención el hecho de que la adolescente entable mejor un diálogo con la sirvienta (Aurelia) y nunca con su progenitor:

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.

Por último, en el párrafo 6 tenemos que el tono del padre al dirigirse a la adolescente es riguroso, autoritario y peyorativo ("¡Corre! te vas a embrutecer si te quedas así mirando quién sabe qué"). En ese mismo párrafo vemos que los dos únicos verbos que usa el padre para conducirse a Lilus son imperativos: vete, ¡corre!. El papá de Lilus es demasiado afecto al trabajo, a la actividad física; Lilus, por el contrario, es maestra en sentir y contemplar la naturaleza. Para el personaje "Lilus" hay más presencia del sentido figurado que del lenguaje directo y, a pesar de que en el relato se escucha la voz del padre, es evidente la incomunicación y la falta de comprensión entre éste y la hija ("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"). Más adelante aparece de nuevo la atracción por la luminosidad, quizá porque Lilus intuye su vida como algo oscuro, apagado ("Un día tuvo una

luciérnaga y se pasó toda la noche con ella, preguntándole cómo encerraba la luz..."). Es claro que existe un fuerte contraste entre la hija y el padre: Lilus es feliz caminando "descalza sobre la hierba fría y sobre el musgo"; el padre de Lilus, en cambio, "nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas. Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones". Decisiones y actitudes que generan angustia en la protagonista, llevándola a un ámbito en donde lo único que respira es *soledad*.

### **3. Elaboración de las pruebas**

#### **PRUEBA 1**

Esta prueba se diseñó conforme a los lineamientos de comprensión de lectura vigentes en los libros de español: se le presenta al alumno la lectura acompañada de un cuestionario en el que predominan las preguntas dirigidas hacia los elementos formales del texto.

#### **PRUEBA 2**

Esta segunda parte de nuestras encuestas se elaboró a partir de métodos más flexibles apegados al enfoque comunicativo y a los aportes teóricos de Frank Smith. Esta prueba 2 contiene preguntas abiertas que se dirigen a la comprensión total y profunda del texto. Se abren caminos por donde el alumno puede llegar al punto medular de la narración, suprimiéndose las preguntas de carácter formal. El cuestionario consta solamente de cuatro interrogaciones que dan cabida a la individualidad del alumno.

En ambas pruebas nos interesaba conocer la capacidad del estudiante para determinar el tema del texto que se le daría a leer.

### **4. Aplicación de las pruebas**

Con un documento proporcionado por la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos entrevistamos con los dirigentes de la escuela secundaria en la que elegimos

aplicar las pruebas. Expusimos brevemente la importancia de su apoyo para llevar a cabo nuestras prácticas y, sin mayores problemas en general, acordamos día, hora y fecha de la aplicación.

#### **PRUEBA 1**

Para esta prueba no hicimos más que presentarnos a los estudiantes, agradecerles su participación en nuestra encuesta y proceder a entregarles el texto. Las instrucciones fueron que al concluir la lectura, contestaran por favor el cuestionario incluido al reverso de la hoja, con la única condición de que no podían volver a consultar el texto.

#### **PRUEBA 2**

En esta segunda parte, por el contrario, además de presentarnos a los estudiantes, propiciamos una plática previa a la lectura. Tratamos de crear un ambiente poco formal con la intención de que los alumnos se atrevieran a participar. A base de preguntas y observaciones logramos que ellos expresaran sus experiencias como adolescentes. Los comentarios giraron en torno a sus intereses, gustos, diferencias y sentimientos vividos entre el desprendimiento de la infancia y su cercanía a la vida adulta.

En tal conversación evitamos mencionar palabras como "soledad", "choque generacional" o "incomunicación", dado que nuestra tarea consiste en ayudar al planteamiento de las premisas, dejando que el alumno formule por sí solo la conclusión.

### **5. Análisis de las pruebas**

Para analizar las encuestas hicimos una lectura cuidadosa de cada una de las respuestas con el fin de localizar aquélla que nos remitiera a la comprensión global del texto. Sólo tomamos en cuenta respuestas como:

-la soledad

-el choque generacional o la incomprensión<sup>57</sup>

-la incomunicación

Por ser la *soledad* el tema preciso del texto, le asignamos un valor de 10 puntos. Para la *incomprensión* y la *incomunicación* (por ser datos menos exactos pero cercanos a la respuesta correcta) determinamos puntajes con valor de 5. En caso de que no apareciera ninguna de estas tres consideraciones en las pruebas, la calificación fue de cero.

Para obtener el porcentaje total de aciertos en cada prueba sumamos la puntuación final de hombres con la de mujeres y procedimos a sacar equivalencias conforme a la regla de tres.

## 6. Vaciado de los resultados

### PRUEBA 1

Del total de alumnos de esta primera prueba, sólo el 9% contestó acertadamente; el 6% corresponde a las mujeres y el 3% a los hombres. La puntuación total alcanzada aquí fue de 60; 35 para las mujeres y 25 para los hombres. Las primeras tuvieron una respuesta de 10 puntos y cinco respuestas de 5 puntos; los segundos, dos de 10 puntos y una de 5 puntos.

Las preguntas concernientes a la parte formal del texto no presentaron mayores problemas. En cambio en las cuestiones referidas a la estructura profunda del texto es notable la indeterminación del tema, así como la ausencia de respuestas. De 100 alumnos sólo 9 respondieron conforme a las consideraciones de evaluación. Ello refleja que los estudiantes de secundaria difícilmente pueden involucrarse con lo que leen, por eso su postura es más bien acrítica. Un hecho interesante es que, como en otros trabajos del

---

<sup>57</sup>Dado que el "choque generacional" es un término poco frecuente entre los alumnos de nivel secundaria, aceptamos como válida la *incomprensión* por considerarla un sinónimo de aquel suceso. En los primeros trabajos del Seminario no se contempló esta posibilidad.

Seminario, los alumnos vieron en el texto de nuestra propuesta un tipo de mensaje didáctico sobre cómo deben comportarse: el 37% de los estudiantes respondió que "es malo no hacer nada", que "debemos ser activos", que "hay que aprovechar el tiempo libre", etc. Únicamente el 8% se atrevió a defender el uso de la imaginación y el resto fueron o respuestas en blanco o respuestas demasiado imprecisas.

## PRUEBA 2

Del total de alumnos participantes en esta segunda prueba, el 35% respondió correctamente: el 24% corresponde a las mujeres y el 11% corresponde a los hombres. La puntuación total para esta prueba fue de 235; 170 para las alumnas y 65 para los alumnos. Las primeras tuvieron diez respuestas de 10 puntos y catorce de 5 puntos; los segundos contaron con dos respuestas de 10 puntos y nueve de 5 puntos.

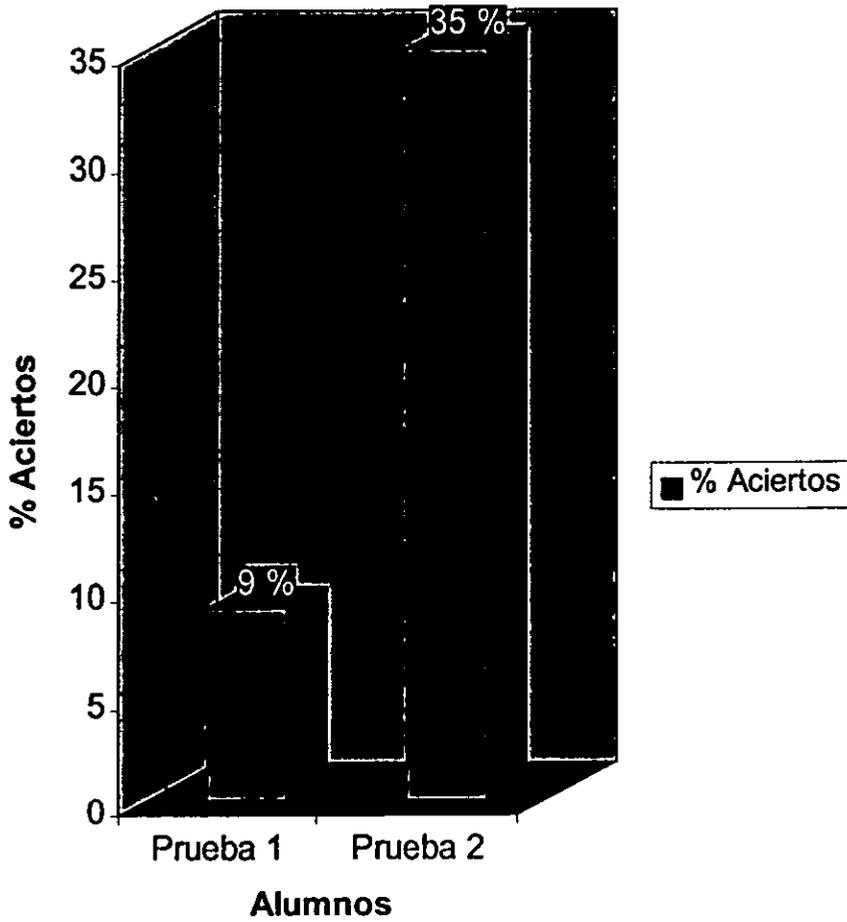
En esta prueba fue notable la emotividad que el texto despertó en los alumnos. La mayoría dio rienda suelta a su pluma para manifestar sus experiencias relacionadas con la lectura. Abundaron las respuestas largas y la identificación de sentimientos entre Lilus y el lector. Muchos alumnos, sobre todo las alumnas, admitieron sentirse "a veces" como Lilus. Asimismo, los juicios de valor que aparecieron en la Prueba 1, disminuyeron a un 9% (recordemos que en la prueba 1 ascendieron a 37%), los espacios en blanco fueron casi nulos y, en suma, sobresalieron conclusiones como "observar es hacer algo aunque no físicamente".

En general, de los 100 alumnos 35 contestaron aceptablemente, predominando las respuestas con valor de 5 puntos. Esto quiere decir que, a pesar de que no todas fueron calificaciones de 10, los lectores estuvieron más preparados para acercarse al contenido profundo del relato. Y aunque el porcentaje de comprensión en esta segunda encuesta no arrasó con el

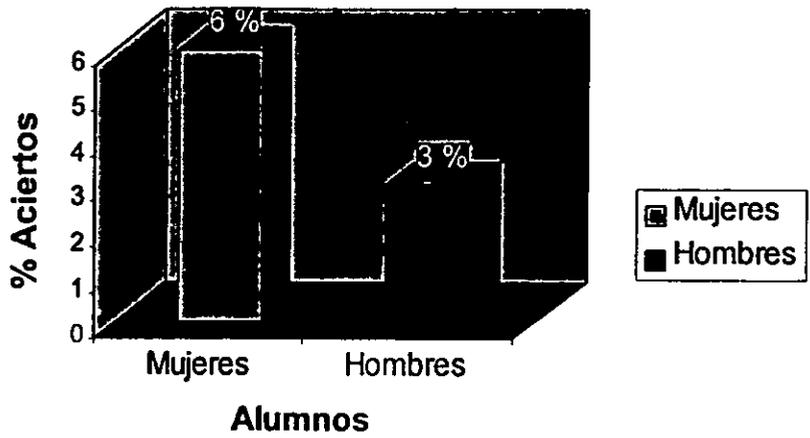
alcanzado en la Prueba 1, sí es notable el incremento que de ella se obtuvo.

Por último, cabe mencionar que en ambas pruebas fueron las mujeres quienes aventajaron a los hombres en porcentaje de aciertos y de calificación. Creemos que quizá esto se deba en parte a que las niñas maduran más temprano que los niños (encontrando así más significativo lo relacionado con sus experiencias) y, en parte, a que las mujeres suelen ser más sensibles que los hombres.

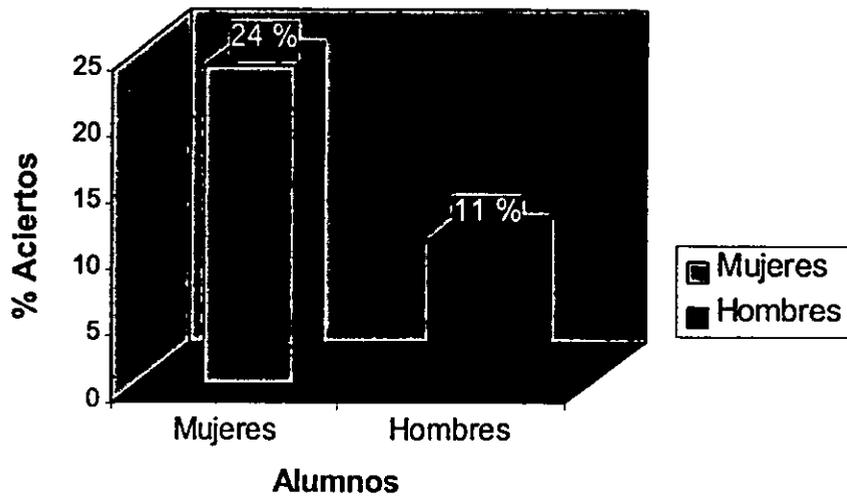
## Resultados



### Prueba 1



### Prueba 2



## Nada que hacer

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

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

Lilus platica con Aurelia y le pregunta: "¿Cómo te da besos tu novio?"  
-"Besos chidos, niña, besos chidos..."

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

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

Elena Poniatowska

- ¿Quién es el personaje principal?

Lilus

---

---

- ¿Y los personajes secundarios?

el papa y su amiga

---

---

- ¿Hay algún personaje incidental?

su novio de la amiga

---

---

- ¿Dónde se desarrolla la acción?

en una casa

---

---

- ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

adinerada

---

---

- ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

riguroso

---

---

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

Que Lilus esta encerrada en su cuarto, no le dan la oportunidad de salir a conocer gente y es tal vez la razón por la que le pregunta a su amiga si su novio besa bien. Ademas ella quiere ser un poco libre.

---

---

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

El de una joven que solamente esta encerrada en su habitacion y una tremenda soledad.

---

---

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

Nos quiere dar a entender que los mayores siempre tienen algo que hacer, siempre están preocupados por lo que harán mañana y quieren que todo sea perfecto y que todo se haga como ellos quieren, sin importar lo que piensen los demás o que problemas tengan. En general todos tenemos algo que hacer y en que pensar.

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

La falta de comunicación e incomprensión del padre al hijo

- ¿Despertó en ti alguna emoción? En caso afirmativo, señala cuál. Si por que ya lo he vivido.

- ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

Es inadecuado por que aunque se diga que no hacía nada, se entretenía en cualquier cosa.

## Conclusiones

La lectura está determinada no sólo por mecanismos psíquicos y fisiológicos sino también por el grado de socialización y de competencia comunicativa. La comprensión de la lectura requiere de cierta familiaridad con otras disciplinas que nos ilustren el desencadenamiento de semejante suceso. Las ciencias lingüísticas, psíquicas, sociales y del comportamiento humano se encargan, pues, de los factores que convergen en la práctica de la lectura. Así, ahora sabemos que antes que iniciar la tarea de sugerir o proporcionar textos, e, incluso, de pretender acercar al alumno a la lectura, necesitamos tener nociones básicas de lo que engloba la naturaleza de tal actividad. Sólo hasta entonces tendremos éxito en su enseñanza.

La lectura es sólo una de las diferentes formas de comunicación humana. Al leer un libro nos estamos comunicando de alguna manera con el escritor, pero si no somos capaces de interpretar sus mensajes, no podremos nunca establecer un diálogo o un intercambio de ideas. Por eso, es indispensable ejercitar a los lectores en tal actividad.

El enfoque comunicativo es sin duda una vía para cambiar la manera de transmitir y de almacenar el conocimiento (sea verbal o sea escrito). El alumno ya sabe comunicarse con sus compañeros, cierto, pero no es ésa la única forma de habla ni de lenguaje que lo circunda. Él debe aprender a manejar la norma culta, la formal, la de los adultos, la de las mujeres, la de la escritura, etc., para desarrollar al máximo su competencia comunicativa. Si nos planteamos sinceramente los objetivos de la enseñanza de la lengua y de la literatura deduciremos que no se trata de formar filólogos, gramáticos o literatos. No. Los alumnos de nivel secundaria necesitan desarrollar por sobre todas las cosas la habilidad de pensar, de identificarse, de autodefinirse, de expresarse..., de ser, en suma, individuos con decisiones propias. No se puede

seguir enseñando la lengua y la literatura a partir de aspectos técnicos, sino de relaciones que el alumno sienta como suyas por haberlas vivido. Coincidimos en que el maestro sí necesita saber gramática y teoría literaria, pero no en esa misma magnitud el alumno. Dice Carrión Fos, por citar algún ejemplo, que "los niños, por intuición lingüística, reconocen con facilidad lo que es un sustantivo, mientras no lleve la etiqueta de tal".<sup>58</sup> Esto ilustra el hecho de que la terminología, tanto en lengua como en literatura, no hace más significativa para el alumno ninguna de las dos áreas. La falta de entusiasmo que los estudiantes muestran ante las expresiones literarias cultas, a decir de Fos, no significa que ellos rechacen las manifestaciones relevantes y duraderas: "la gran mayoría de la juventud se vuelca hacia expresiones culturales que buscan cambio y liberación de los cánones establecidos, lo que demuestra que sí le interesa expresar lo que siente y escuchar lo que otros tengan que decir. ¿Por qué, entonces, esa falta de interés en el estudio de la lengua y de la literatura en la escuela? La forma en que se quiere que la estudien puede ser la causa".<sup>59</sup>

Nuestro propósito específico en esta ocasión, se concretó en ayudar al alumno a alcanzar la interpretación del texto literario alejándolo de la rigidez académica. Nuestra meta ha sido contribuir a la estimulación de lectores, pero no de lectores mecánicos sino de aquéllos que exigen los textos literarios. La propuesta de llevar a cabo una plática de ambientación previa a la lectura fue con el fin de propiciar que los lectores escarbaran en sus conocimientos y se familiarizaran con lo que ya sabían. Hemos querido demostrar que si habituamos a los alumnos a hacerse preguntas acerca del texto, tratando de responder a partir de sus vivencias, lograremos enseñar a leer. Como pudimos

---

<sup>58</sup>Vicente Carrión Fos. *La enseñanza formativa* 4, p. 95.

<sup>59</sup>Ibidem, p. 12.

observar en los resultados de las encuestas y en las gráficas, la prueba dio mejores resultados en la comprensión del texto. Un 35% a favor de nuestra propuesta, contra un 9% de la situación escolar actual significa para nosotros que, en efecto, con el sondeo previo al tema relacionado con la lectura los alumnos logran disminuir la incertidumbre de lo que el texto va a tratar. Asimismo, estos resultados confirman que la tarea consiste en seguir buscando estrategias de aprendizaje que contribuyan a que nuestra educación y el gusto por la lectura germinen. En resumen, creemos que la labor es ayudar a los alumnos a que sean hacedores del mundo, no sólo receptores de él.

## Bibliografía

Alliende G., Felipe y Mabel Condemarin. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993. 315 pp.

Barnes, Douglas. *De la comunicación al currículo*. Visor (Colección Aprendizaje, 99), Madrid, 1994. 205 pp.

Carrión Fos, Vicente. *La enseñanza formativa 4: Español*. Trillas, México, 1992. 124 pp.

Charles C., Mercedes. "La televisión: usos y propuestas educativas" en *Perfiles Educativos*, no. 56 (mayo-junio de 1987), pp. 3-15.

Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. UNAM, México, 1996. 115 pp.

Garrido, Felipe. *Cómo leer (mejor) en voz alta*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, México, 1996. 31 pp.

Guevara Niebla, Gilberto (Compilador). *La catástrofe silenciosa*. FCE, México, 1997, 336 pp.

Guevara Niebla, Gilberto. "El malestar educativo" en *Nexos*, año 15, vol. XV, no. 170 (febrero de 1992), pp. 21-36.

Guevara Niebla, Gilberto. "México: ¿Un país de reprobados?" en *Nexos*, año 14, vol. XIV, no. 162 (junio de 1990), pp: 33-44.

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

Lomas, Carlos y otros. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós (Papeles de pedagogía, 13), Barcelona, 1993. 117 pp.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós (Papeles de pedagogía, 14), Barcelona, 1993. 276 pp.

Lorey, David E. "La educación y los desafíos del desarrollo en México en *La academia para el desarrollo de la educación*, Revista del IPN, año 2, no. 7 (enero-febrero de 1997, pp. 18-22.

Malvido, Adriana. "El rezago educativo..." en *La Jornada*, 3 de junio de 1997.

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

Poniatowska, Elena. *Lilus Kikus*. Editorial Era, México, 1989. 62 pp.

Ricci Bitti, Pio E. y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. Grijalbo/CONACULTA, México, 1990. 290 pp.

Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Ariel, México, 1997. 189 pp.

SEP. Libro para el maestro. Educación secundaria. (Español). México, 1995. 253 pp.

Serafini, Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós (Instr. Paidós, 4), Barcelona, 1993. 256 pp.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Visor (Colección Aprendizaje, LXII), Madrid, 1990. 220 pp.

Smith, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, México, 1995. 272 pp.