



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COMPRESION DE LECTURA: ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES. EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA, No. 185 "JOSE REVUELTAS" EN EL DISTRITO FEDERAL

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS PRESENTA: SONIA DIAZ OLIVO



ASESORA: MTRA. ANA MARIA MAGUENO

CD. UNIVERSITARIA, D.F.,



279390

2000



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.

**Dedico este humilde esfuerzo a lo  
mejor que me ha dado la vida: mi  
familia y mis amigos.**

*Me gustaría saber, se dijo, qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro hay sólo letras impresas sobre el papel, pero sin embargo... Algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas que no conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles... y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticos. Todo está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está dentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo.*

*Y de pronto sintió que el momento era casi solemne.*

*Se sentó derecho, cogió el libro, lo abrió por la primera página y*

*comenzó a leer.*

*Michael Ende.*

*La historia interminable.*

## Índice

Índice .....	1
Preámbulo .....	2
Capítulo I. Introducción al tema .....	3
Capítulo II. Marco histórico .....	10
Capítulo III. Marco teórico .....	23
Capítulo IV. Prueba de comprensión de lectura .....	36
Conclusiones .....	62
Bibliografía .....	65
Hemerografía.....	68

## **Preámbulo**

El presente trabajo forma parte de uno mayor, compuesto por dieciocho tesinas que, bajo la dirección entusiasta y dedicada de nuestra asesora, Ana María Maqueo, surgió en un Seminario de Tesina. Es por ello que nos expresaremos en plural en la mayor parte del contenido, para, de esta forma, enfatizar el trabajo en equipo e individual; y, al mismo tiempo, para señalar su carácter de continuidad.

## Capítulo I

### Introducción

Un libro tiene entre sus líneas un gran poder latente: puede sacudirnos al aumentar la posibilidad de nuestros ojos en un principio dormidos o puede hacernos dormir con los ojos abiertos.

El lector vive, crece, olvida, construye ideas lógicas, irracionalidades y preguntas, camina calles nuevas y viejos senderos entre las líneas escritas de un libro que, por sí solo, no tiene la posibilidad de ser.

La lectura es la culpable de que el poder latente del libro se detone, es la experta mediadora entre ser y estar, entre ver y descifrar, entre vivir y esperar... Leer es un riesgo que todos debemos correr.

\* \* \*

La lectura es uno de los valores culturales más importantes dentro de cualquier sociedad. Por medio de ella accedemos a distintas áreas del conocimiento humano. Si la lengua hablada relaciona a los hombres y es el más fuerte elemento de comprensión social entre ellos, la lectura, por su parte, les permite comunicarse a través del tiempo y del espacio. De ahí que al cultivar su hábito ampliamos nuestra visión del mundo y, por lo tanto, nuestra libertad para elegir también aumenta.

Sin embargo, en nuestro tiempo, hemos oído hablar a menudo sobre la impopularidad de la lectura en nuestro país. Tal impopularidad suele atribuirse a diversas causas y, sobre todo, a una especie de mito alrededor suyo que pretende colocarla como un acto sólo accesible a los "raros" y "aburridos" intelectuales o a algunas personas que tienen la obligación, como los estudiantes, de leer.

Gracias a esto último, parecería que en el acto de leer no existiera libertad y mucho menos gozo, idea por demás aterradora. Sin embargo, no sabemos cuánta sinceridad y cuánta honradez se encierra en esta actitud, y no porque la lectura se

estructure en sí misma bajo estos lineamientos, sino porque así es como la conciben muchas personas y, sobre todo, los estudiantes.

Todas y todos hemos sido víctimas, alguna vez, de encuentros frustrados y desilusionantes con diversos textos, ya sea porque no son de nuestro agrado o porque nuestro conocimiento sobre los temas está por debajo de lo que exigen dichas lecturas. No obstante, en nuestro caso particular, como egresados de Letras, en ocasiones sabemos qué hacer para lograr alguna comunicación con los mismos.

Pero, ¿qué pasa con los jóvenes adolescentes que se enfrentan, por primera vez, a estos desafortunados contactos con la lectura? ¿Qué sucede cuando los obligan a leer textos que no entienden y que se alejan de sus necesidades y gustos? ¿Qué pasa cuando tienen que memorizar los detalles de un texto en lugar de entenderlo y gozarlo? El resultado es claro: aborrecen la lectura.

Así, una de las grandes preocupaciones que experimentamos todos los que de alguna manera estamos inmiscuidos en la enseñanza de la lectura es, precisamente, el bajo rendimiento de esta habilidad en las escuelas del país. Presuponemos que toso ello se debe a un enfoque equivocado en su enseñanza. Esta es la hipótesis esencial que marcará los lineamientos a seguir en el presente trabajo. Por la naturaleza del mismo nuestro objetivo será saber sólo un poco más sobre la comprensión de la lectura, desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y, por lo tanto, de la lingüística. Así mismo, aprenderemos a experimentar con nuevos materiales, producto de las ideas más novedosas en este campo.

La elección del tema de nuestra investigación obedece no sólo a un interés personal y profesional, sino a la gravedad misma del problema de lectura. "Existe en nuestro país un índice de analfabetismo de 8 % sin contar a los analfabetas funcionales",<sup>1</sup> sin mencionar que "Sólo el 0.2 % en nuestro país compra libros".<sup>2</sup>

En las actuales circunstancias, las instituciones educativas únicamente parecen estar produciendo enormes cantidades de egresados, prácticamente analfabetos o con

<sup>1</sup>Sergio Gonzáles. Cit. por Sonia Araceli Garduño, *La lectura y los adolescentes*, p. 4.

<sup>2</sup>*Idem.*

posibilidades muy remotas de volverse buenos lectores con todo lo que esto conlleva: seres pensantes, reflexivos, críticos, informados...

Es cierto que se ha avanzado en la construcción de escuelas después de la Revolución. Esto quiere decir que la mayor parte de nuestra población infantil asiste a la escuela, según lo menciona, en cada año, el presidente en turno. Sin embargo, no existe ni la convicción ni la preparación necesarias entre los profesores, como tampoco el compromiso real de las instituciones creadas para tal efecto.

Los maestros no son suficientes fuera de las grandes ciudades por lo que las autoridades se han visto en la necesidad de habilitar a personas con un mínimo de instrucción de 3º de secundaria (alfabetización rural y CONAFE) y, recientemente, se han implantado los programas de alfabetización a cargo de la Secretaría de la Defensa Nacional (servicio militar obligatorio).

Así mismo, observamos que se habla mucho a niveles oficiales del "problema de lectura" en México. Para tratar de erradicarlo se proponen acciones para promover la lectura y editar libros más baratos, las ferias del libro son un ejemplo. Algunas editoriales incluso, regalan los libros bajo el lema "cultura para todos".

Sin embargo, nosotros creemos que el problema tiene otro origen y deberían emplearse otros medios para resolverlo: enseñar a leer a la población al mismo tiempo que formamos lectores, empezando, claro está, por aquellos que se encuentran en edad escolar.

Gilberto Guevara Niebla señala que las deficiencias y los errores en que ha caído la educación en México se deben, sobre todo, a una mala organización y utilización de recursos económicos por parte del gobierno. No se analizan con profundidad las necesidades ni la situación actual del país que repercuten, evidentemente, en el ámbito económico. Tampoco se toma en cuenta el camino paralelo que exige nuestro presente en materia de ciencia y tecnología en el umbral del nuevo milenio, ni se respeta la diversidad étnica y social que existe en nuestro país.

la educación formal ha adquirido una enorme importancia para el desarrollo de las naciones. Los cambios en la economía, la política, la ciencia y la cultura han convertido a esa actividad en el enclave decisivo del progreso. Los expertos han concluido que los éxitos y fracasos de las sociedades se vinculan directamente a las realizaciones y tropiezos de sus sistemas educativos<sup>3</sup>

Siguiendo con este contexto desalentador se ha comentado mucho, en muy diferentes ámbitos que los mexicanos, los jóvenes en particular, no saben leer; es decir, leer como apoderarse de las ideas contenidas en un texto; leer lo profundo y no lo superficial; leer sentimientos, intenciones, pensamientos, emociones, ideas... y no meras palabras. En contraste, un lector real incluiría “en su vida la lectura como una forma más de adquirir un conocimiento o reflexión sobre su entorno de una manera natural y espontánea para que la lectura pasara a formar parte de su vida cotidiana, de su forma de vida.”<sup>4</sup>

De manera similar, se habla con frecuencia de que los mexicanos no son lectores, que no tienen gusto por la lectura, además de que la situación económica tan crítica, por la cual atraviesa el país, no permite que la clase media y popular gasten en libros. No obstante, el tiraje de publicaciones vendidas nos demuestra lo contrario. Estamos hablando, por supuesto, de publicaciones como: revistas, monitos, fotonovelas, periódicos ilustrados, etc.

En una información no oficial que obtuvimos a través de encuestas en puestos de periódicos y en la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) observamos que el tiraje global de las 1789 revistas –únicamente revistas– que se publican en nuestro país suman más de 22 millones de ejemplares mensuales (22, 183, 600), si dividimos este número de publicaciones por un precio promedio fijado en \$11.50, tenemos que en nuestro país se gastan mensualmente, sólo en revistas, la

<sup>3</sup>Gilberto Guevara Niebla. “El malestar educativo” en *Nexos*. p. 23.

<sup>4</sup>Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.*. p. 11.

cantidad de \$255, 111, 400. 00. A esta cantidad habría que añadir el valor de fotonovelas, cómic, novelas populares, periódicos ilustrados y otras publicaciones.

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 encuentre, como hemos señalado con anterioridad, en la falta de organización económica de las autoridades correspondientes. Se debe invertir en lo verdaderamente importante: planes de estudio, formación de profesores, materiales educativos de alta calidad, etc., así como en fijarse objetivos adecuados al contexto cultural, social y tecnológico de nuestro país.

En síntesis, nos atrevemos a decir que no se tiene el gusto por la lectura, precisamente, por que "no se sabe leer". Creemos que esto es el resultado, no de la situación económica del país, sino de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura. Es decir, al no darse en la etapa escolar el desarrollo adecuado de la habilidad lectora, la persona no accede a libros de calidad y, por lo tanto, se refugia en otro tipo de lecturas que sí le son inteligibles.

\* \* \*

Ahora bien, en el presente trabajo nos proponemos exponer una actividad escolar que acerque a los jóvenes, de alguna manera, a la lectura. Por supuesto, para diseñar esta actividad nos hemos basado en investigaciones especializadas y preocupadas por el tema que nos concierne; pero, sobre todo, nos fundamentaremos en las ideas que Frank Smith desarrolla en sus libros *Para darle sentido a la lectura* y *Comprensión de la lectura*.

Garduño y Cooper, entre otros, coinciden con Smith en que el punto central para acercar al lector a un texto es guiarlo hacia la asimilación y producción de ideas. Atender al estudiante como lo que es: un ser sensible. El profesor debe comprender cuáles son sus intereses y sus circunstancias sociales y culturales, y, con base en esto, determinar los objetivos del aprendizaje, partiendo por supuesto, de aquello que sea

para el alumno significativo, que tenga sentido para él. “Cualquier contenido que [...] sean incapaces de relacionar con lo que ya conocen carecerá de sentido para ellos, lo tenga o no para el maestro”.<sup>5</sup>

Así mismo, Smith señala la importancia del empleo de los conocimientos previos del que lee, de manera que la lectura se integre a lo que él ya sabe. Esto es, nuestro autor sugiere que la lectura de un texto debería ir precedida de una actividad oral que sitúe al material de lectura en el ámbito cognoscitivo del alumno.

La discusión en clase será uno de los puntos importantes de esta actividad. Mediante la misma los alumnos realizarán intervenciones que amplíen y enriquezcan el punto de vista de sus compañeros, con respecto al tema tratado. El profesor, por su parte, deberá propiciar la participación de los estudiantes; por supuesto, sin intervenir para expresar sus propias ideas, ya que –siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo– el profesor no será el protagonista de la clase, será el coordinador y la figura que anime a los alumnos a expresarse sin miedos ni inseguridades. En otras palabras, el profesor dará la oportunidad y la invitación para que los alumnos se comuniquen abiertamente, con el objetivo de enriquecer la información acumulada en su interior, para entender el texto que leerán con posterioridad.

Una vez que el alumnos ha reflexionado sobre lo que va a leer, la comprensión de la lectura deberá ser mucho más efectiva; toda la carga de aprendizaje que conlleva esa lectura se volverá un “aprendizaje significativo” al sumarse al conocimiento que el alumno trae de antemano. “El acento recae [...] en la importancia del sentido. [...], el afán de enseñar o informar acerca de algo no puede ser nada más que ese intento de darle sentido, de que sea comprensible”.<sup>6</sup>

Para realizar nuestra investigación se diseñaron dos pruebas, a partir de una misma lectura “Nada que hacer” de el libro *Lilus Kikus* de Elena Poniatowska. La primera, Prueba 1, se aplicó a un grupo de alumnos de secundaria de acuerdo con los

---

<sup>5</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 14.

<sup>6</sup>*Ibid.* p. 15.

lineamientos tradicionales, esto es, se les presentó el texto, sin ninguna actividad previa y, a continuación, se les ofreció una guía de preguntas. En la segunda, Prueba 2, se les propuso a otros alumnos la misma lectura, pero llevando a cabo la actividad previa de discusión que describimos en los párrafos anteriores.

De los resultados de ambas pruebas, esperamos poder confirmar la hipótesis de que una reflexión y cambio de impresiones previas al enfrentamiento directo con el texto le confiere sentido a la lectura. Estamos conscientes de que los resultados dependerán de la disposición de los alumnos examinados y de nuestra actuación al dirigir la clase. No obstante, tenemos la seguridad de que cualesquiera que sean los resultados, estos nos ayudarán a saber un poco más sobre los factores que giran alrededor de la comprensión de lectura.

Así pues, sólo nos resta insistir en que con este trabajo, aunque modesto, esperamos obtener alguna luz sobre la enseñanza de la lectura, y sobre el lenguaje en general. Esta investigación pretende abrir el camino a trabajos mayores en este campo del saber. Nuestro deseo es únicamente cooperar con un granito de arena.

Ojalá que este procedimiento previo a la lectura, si resulta eficaz, pueda acercar a los alumnos, a través de su práctica diaria, a cualquier texto. Nuestra aspiración es que ellos logren descubrir que el ejercicio de la lectura es único y apasionante.

Para el ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha los libros tenían el poder de trasladar las situaciones de ficción al mundo real. No obstante, “la realidad siempre supera a la ficción”; pero, podemos asegurar que la lectura en general, sea de ficción o no, puede ser una experiencia tan enriquecedora como los sucesos de nuestra propia vida.

“¿De qué sirven los libros si no nos vuelven hacia la vida, si no consiguen hacernos beber de ella con avidez?”

Paul-André Lesort.

## Capítulo II

### Marco histórico

Aunque el tema central del presente trabajo es la lectura, el marco histórico adquiere especial importancia; primero, porque queremos presentar las características de la educación tradicional en México frente a las nuevas propuestas en torno a la misma; segundo, porque siendo imposible en general comprender cualquier tema abstrayéndolo de su contexto histórico, tratándose de la lectura resultaría más absurdo aún situarla en un limbo puramente intelectual y abstracto, pues ya sabemos que gran parte de los problemas relacionados con la comprensión de la lectura parten de la mala actuación educativa.

La educación es uno de los recursos más importantes que utiliza la sociedad para tratar de resolver en alguna medida sus múltiples problemas. A través de ella los alumnos se ven influidos por los profesores y las instituciones educativas en mayor medida de lo que comúnmente se cree. Lo que se señala y aprende en la escuela rebasa los límites de lo aprendido en los planes y programas de estudio. Las alumnas y alumnos pasan gran parte de su vida en la escuela; interaccionan con los profesores y su compañeros constantemente, de ahí que la información que obtienen sea muy basta. Pero, ¿información es igual a formación?

Para entender las actuales necesidades del alumno, la urgente necesidad de un cambio de actitud en el profesor así como la indispensable reforma en los planes y programas, tenemos que observar cuál ha sido el desarrollo de la educación en México en el presente siglo.

El artículo tercero de la Constitución Mexicana dice entre sus principales postulados que:

La educación que imparta el Estado --Federación, Estados, Municipios-- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y

fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia<sup>7</sup>

Continúa en el párrafo II, inciso c, diciendo que la educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto, por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.<sup>8</sup>

Como podemos observar, estas ideas del artículo tercero tienen un alto contenido social, la educación se ve como base fundamental para las buenas relaciones entre los hombres. Esto quiere decir que sus parámetros van más allá de la escuela. Pero, ¿en qué medida estos postulados resultan ciertos en el ejercicio real y práctico de la enseñanza?

En la década de los cuarenta los preceptos que regían a la educación que ahora conocemos como tradicionalista se basaban, entre otros puntos, en los siguientes criterios.

**AUTORITARISMO.** El profesor representa la máxima autoridad dentro del salón de clases. Él tiene la razón en todo lo que expone, limitando al alumno a ser únicamente el receptor.

**DISCIPLINA.** Para lograr la aplicación de normas que regulen el comportamiento de las alumnas y alumnos, el profesor recurre al plan castigo-estímulo.

---

<sup>7</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. p. 7.

<sup>8</sup> *Idem*.

DOGMATISMO. Las ideas que expone el maestro no se discuten y no se investigan, a menos que él lo crea necesario. Por lo tanto no se motiva el razonamiento ni la libertad para la duda.

VERBALISMO. El profesor es el dueño de la palabra en clase, dicta y expone sus conocimientos sin procurar la participación por parte del alumno; de tal suerte que difícilmente existe una verdadera comunicación, no sólo entre maestro y alumnos, sino tampoco entre los mismos alumnos en el momento de la clase.

MECANICISMO. La memoria aquí es la base del aprendizaje. Se dice que un alumno ha aprendido bien un tema si prácticamente lo recita, aunque no comprenda nada de lo que dice.

Sería poco responsable de nuestra parte si aseguramos que este sistema fue un fracaso total. Su rigidez daba paso a la disciplina pero coartaba la libertad. Sin embargo, la memoria sólo puede ayudar al aprendizaje si va unida con la comprensión. "El esfuerzo memorístico atenta de lleno contra la comprensión".<sup>9</sup>

Las características de la educación tradicional tienen que ver con todo un mecanismo social, cultural, económico y político que, de alguna forma, apoyaba sus preceptos, de ahí que su permanencia haya sido tan larga.

No obstante, el mundo cambia a una velocidad vertiginosa y el sistema educativo tiene que cambiar con este.

Los cambios en la economía, la política, la ciencia y la cultura han convertido a esa actividad [la educativa] en el enlace decisivo del progreso. Los expertos han concluido que los éxitos y los fracasos de las sociedades se vinculan directamente a las realizaciones y tropiezos de sus sistemas educativos.<sup>10</sup>

<sup>9</sup>Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, p. 27.

<sup>10</sup>Gilberto Guevara Niebla. "El malestar educativo", en *Nexus*, p. 23.

Tras la crisis de 1968, el Estado sintió la necesidad de hacer cambios en la educación, proponiendo la llamada "Reforma Educativa", que trata de introducir los conceptos de la Escuela Activa, establecida principalmente por Celestin Freinet, cuya frase "Enseñar deleitando" se opone a la establecida por la Escuela Tradicionalista, "La letra con sangre entra". Los preceptos de esta escuela son:

- 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.

De esta manera, en 1970 las propuestas de la Reforma Educativa rompen la tradicionalidad, inmovilidad y rigidez en la educación nacional adoptando una filosofía educativa propia y original, y fomentando una actitud activa y crítica en el alumno.

A través de la reforma en los planes, programas y libros de texto, se inicia un cambio, principalmente al establecer criterios para la estructuración de los programas. Así también, fue notable tanto la labor editorial en materiales de lectura de calidad y bajo precio, como la intensificación de diversas acciones para formar y actualizar a los maestros, de quienes, en última instancia, dependía el éxito de la Reforma. Sin embargo, los cursos que se impartieron al magisterio fueron demasiado breves para lograr una verdadera capacitación a los profesores. Además, por lo menos en Español, se dirigieron más a informar a los maestros sobre la nueva gramática —estructuralista—, que a hablar sobre la filosofía del nuevo enfoque educativo. Por lo tanto, el profesorado no logró ni profundizar, ni comprender realmente la nueva concepción del aprendizaje en que se fundaba la Reforma. Por otra parte, los métodos tampoco se modificaron substancialmente. Esta Reforma que intentó ser un cambio de técnicas educativas, al parecer no se logró realizar.

La educación nacional hasta 1970 se caracterizó por la constante expansión del sistema educativo tanto en número de alumnos como de maestros y escuelas. Esta

época se distinguió por un crecido número de campañas de alfabetización que emprendió el Estado, en un intento por enseñar a leer y a escribir a toda la población. Sin embargo, el aumento en esta última siempre ha rebasado estos intentos.

La Reforma educativa planteó una nueva reestructuración de programas en todas la materias, actualizando los conocimientos. En el área de Español se cambió la gramática tradicional por la gramática estructural, introduciendo nuevos conceptos lingüísticos –por lo menos aquí en México–, propuestos por Jakobson, Hjemlev, Saussure y otros; todo ello con la intención de que el alumno estudiara, a través del análisis estructural, su propia lengua dentro del salón de clases.

En 1977 se inició un Plan Nacional de Educación con el objetivo común de identificar los principales problemas educativos del país para precisar las prioridades y encontrar las mejores alternativas que permitieran el desarrollo óptimo de la misma.

Esta consulta nacional dio paso al establecimiento de un nuevo Plan de Desarrollo en 1990. Este establece la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza a través de planes y programas experimentales para primaria y secundaria. Dichos programas se aplicaron en un número limitado de planteles, con la intención de probar su viabilidad y pertinencia. A esta experimentación se le llamó “Prueba Operativa”.

Posteriormente, y gracias a 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. Los resultados de este consenso estuvieron a favor de fortalecer en los estudiantes los conocimientos y habilidades de carácter básico. Así, el 4 de marzo de 1993, se reforma el artículo tercero constitucional, donde se establece, como hasta ahora, que la educación secundaria deberá ser obligatoria.

En el área de la enseñanza del Español se propone la opción del enfoque comunicativo cuya finalidad es lograr:

que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversos y que sean capaces de utilizar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.<sup>11</sup>

El programa vigente de Español de Educación Media Básica está enfocado en desarrollar las siguientes habilidades: lengua hablada, lengua escrita y comprensión de la lectura.

- a) Lengua hablada. El principal objetivo en este punto es incrementar las destrezas necesarias para que el alumno se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez. Para desarrollar esta habilidad se propone llevar a cabo actividades como exposiciones, ponencias, debates, mesas redondas que, sin duda, rompen con el esquema del alumno pasivo y lo vuelven participativo.
- b) Lengua escrita. Se persigue que los estudiantes escriban frecuentemente y con diversos propósitos, que produzcan e interpreten varios tipos de textos (novelas, ensayos, artículos periodísticos, etc.). Además de que ejerciten su capacidad de síntesis a través de la elaboración de cuadros sinópticos, paráfrasis y resúmenes.
- c) Comprensión de la lectura. El principal objetivo es que el alumno lea con eficacia; es decir, que comprenda lo que lee y aprenda a disfrutar de la lectura.

Todo ello a través del trato directo con los textos. La discusión en clase así como la "supuesta" libertad en la elección de textos son algunas estrategias que propone el Plan de estudio para desarrollar esta habilidad.

A pesar de que el Plan de estudio se basa en los lineamientos marcados por el enfoque comunicativo, los programas difícilmente cumplen con todos estos lineamientos. No se propone una verdadera metodología para enseñar al alumno a redactar. No estamos de acuerdo en que a través de actividades aisladas e inconexas sea posible aprender a expresarse por escrito de una manera lógica, coherente y ordenada.

---

<sup>11</sup>Plan y programas de estudio. SEP. 1993, p. 19.

Podemos afirmar lo mismo en relación con la lectura. En ningún momento el programa pone especial énfasis en su comprensión.

Hay otros dos aspectos que van íntimamente ligados con la lectura y la redacción: recreación literaria y reflexión sobre la lengua que son tratados por los programas de la siguiente manera.

El eje de recreación literaria aborda contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios. Esto es, se pretende que los alumnos comprendan la lectura cambiando personajes, transformando diálogos, reescribiendo historias o bien modificando una anécdota. Todo ello dista mucho de acercar al alumno de manera eficaz a la lectura.

En cuanto a la reflexión sobre la lengua, se pretende que los alumnos y alumnas examinen y piensen sobre la gramática a partir de su uso. Es decir, que las explicaciones y reflexiones sobre la gramática y la ortografía se trabajen en el salón de clase sólo cuando sea pertinente. En teoría esto parece sumamente acertado, sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos ¿se dará este ejercicio de manera adecuada en la práctica docente cotidiana?

Siguiendo con el análisis de los programas hemos observado que están estructurados de manera fragmentada, por ejemplo:

1. Se sugiere el tema de oraciones coordinadas.
2. Ejercicio de puntuación de textos.
3. Análisis de un tema literario.

Siguiendo un orden así jamás podrá darse una retroalimentación ni un avance gradual en los conocimientos.

Por otro lado, entre los temas generales a tratar se incluye una reflexión sobre los medios de comunicación, la cual nos da la impresión de estar tratada bajo los lineamientos del enfoque comunicativo; no obstante, sus nexos no están bien definidos. Esto trae como consecuencia que este tema en particular, a pesar de tener gran trascendencia en la educación, sea visto como algo de poca importancia, porque

tanto los alumnos y alumnas como el maestro desconocen los alcances que tiene dentro de cualquier sociedad.

Así mismo, en las actividades de lectura --análisis y discusión de fragmentos literarios-- el proceso nos parece un tanto impreciso, ya que para que un texto pueda analizarse y llevar a una discusión, es necesario que sea completo, con todos sus elementos. Por otra parte, cuando en el programa se sugiere la lectura de textos completos, se trata de novelas bastante extensas, actividad difícil de realizar, sobre todo si tomamos en cuenta que el contexto y la estructura sintáctica de las mismas están alejadas de la realidad, gustos y conocimientos de los alumnos. *El periquillo sarniento*, *Los bandidos de Río Frío*, *Don Quijote de la Mancha* son unas joyas de la literatura que difícilmente pueden ser apreciadas por los alumnos de secundaria, sobre todo si son leídas por obligación, que es lo que sucede en la mayoría de los casos.

Los textos de tercero de secundaria analizados por nosotros<sup>12</sup> se apegan fielmente al programa vigente de la SEP, pero carecen de una metodología coherente que permita desarrollar en el alumno las habilidades de comprensión de lectura y redacción.

No obstante, algunos libros de texto contienen aciertos, por ejemplo: Gilberto Sánchez Azuara sugiere una manera acertada de redactar a partir del análisis de las ideas de un párrafo, e intenta llevar al alumno paso a paso para que logre desarrollar esta habilidad.

Mediante el análisis de los programas y libros de texto nos percatamos de que la enseñanza en nuestros días nos se ve como un hecho social, sino como algo exclusivamente teórico. Por ese motivo, a pesar de las reformas hechas en la educación, los medios extraescolares --radio, cine y televisión-- han sido relegadas sin importar su trascendencia comunicativa en la sociedad, olvidando el ámbito social y familiar en que se desenvuelven los alumnos.

---

<sup>12</sup>Se citan los tres programas que analizamos en la bibliografía.

## Televisión y educación

El temblor no llegó con su eterno cortejo de cristales ni su amplia funda de razones. Apenas se insinuó de casa en casa, sedoso y delicado, palmando las esquinas y las puertas. Los que dormían en los últimos pisos del edificio oyeron los golpes espaciados con que tanteaba la solidez de la construcción, un tenue ¡pum! ¡pum! ¡pum! que la mayoría confundió con los latidos de sus pechos.

No satisfecho, penetraba por la nariz hasta el corazón de los habitantes y estudiaba el metabolismo y el grado de resistencia de cada organismo, localizando los puntos débiles y las capas más blandas, siempre en busca de la lisura que agrietar, de la suavidad que desfondar.

Fabio Morábito "Oficio de temblor"

Un temblor difícil de percibir pero constante y peligroso ha entrado a nuestras casas con la intención de arrullarnos. Lo hemos recibido con los brazos abiertos porque no nos despierta, además tiene cara amable y divertida su nombre es: televisión o "caja mágica".

A dos años de que finalice el milenio nos resulta imposible hablar de educación como una actividad exclusiva de la escuela. De hecho, esta reflexión parecería ociosa si no fuera porque precisamente, en la llamada "era de la comunicación", todavía no logramos que se dé un diálogo total entre el sistema educativo y la realidad en la que viven los alumnos fuera del aula. Esta realidad se ve envuelta por un complejo modelo social, económico y cultural donde la tecnología está a la orden del día.

Antes del surgimiento de la televisión, e incluso en la primera década después de su aparición, cuando aún no estaba en su apogeo, las familias y los amigos se reunían para conversar, lo que se traducía en una integración familiar más sólida que repercutía en la educación de las niñas y niños de aquella época. Esta integración

familiar se vio afectada, por una parte, por la fuerza que adquirió la televisión dentro de los hogares; y, por otra, debido a la integración cada vez mayor de las mujeres a la fuerza de trabajo. ¿Qué pasa con los niños ante estos cambios? Buscan refugio principalmente en la televisión. Es decir, una buena parte de la educación e información recibidas en el núcleo familiar, ahora se obtendrán a través de un aparato electrónico, de una "caja mágica". A partir de este fenómeno se inicia una especie de lucha entre la educación y los medios masivos de comunicación, primordialmente la televisión. Es indudable que el sistema educativo se encuentra en desventaja.

En esta época el gobierno empieza a crear programas de educación no escolarizada, dirigidos a jóvenes y adultos marginados del sistema escolar. Las telenovelas educativas, la Telesecundaria y los programas de alfabetización, transmitidos en la época de los setenta, son una clara muestra de ello. Los esfuerzos por utilizar la educación con fines educativos habían sido numerosos, aunque no se han obtenido resultados óptimos, entre otras cosas porque la televisión educativa ha empleado un lenguaje muy pobre comunicativamente hablando, escasos recursos técnicos y expresivos, falta de creatividad y construcciones sintácticas alejadas de la realidad del televidente y diálogos inconsistentes.

Debido a lo anterior, creemos que sería conveniente buscar alternativas para que los medios de comunicación puedan ser aliadas del sistema educativo, ya que están siempre presentes en la vida del estudiante.

En la realidad, los medios de comunicación están relegadas de la educación prácticamente en todos los niveles. Nuestro siglo se considera como la era electrónica y visual por excelencia; el cine, la radio, la televisión y ahora el internet han logrado que el mundo del individuo se extienda más allá de su casa, de su comunidad e inclusive de su país. La televisión, según McLuhan, atrapa al individuo porque es un medio donde están implicados todos nuestros sentidos los cuales se van transformando poco a poco en el sistema nervioso del propio televisor y viceversa. "Siendo la televisión la prolongación eléctrica más reciente y espectacular de nuestro

sistema nervioso, sus efectos resultan difíciles de captar [...] Puesto que ha afectado a la totalidad de nuestra vida personal, social y política".<sup>13</sup>

Por otro lado, es obvio que en varios de los programas televisivos la violencia es cotidiana, y lo más grave es que el televidente se va acostumbrando a ella paulatinamente. ¿Quién va a asombrarse de que en la colonia Buenos Aires aparezcan cinco o seis cadáveres, si en el capítulo diario de nuestra serie favorita los crímenes son los que le dan sabor a la historia?

El objetivo primordial de la televisión en nuestros días es, por supuesto, vender. No existe ningún programa, película o documental que no sea presentado en fragmentos en medio de los cuales nos venden planchas, coches, actitudes y maneras de ser.

En algunos casos los ciudadanos estamos conscientes de esto. Pero, pero qué pasa con los mensajes publicitarios que utilizan técnicas subliminales, mensajes ocultos que sólo nuestro cerebro capta. En otras palabras, la televisión, de alguna manera, nos está quitando parte de nuestra libertad para elegir. "La tele ofrece el servicio completo: no sólo enseña a confundir la calidad de vida con calidad de cosas, sino que además brinda cotidianos cursos audiovisuales de violencia".<sup>14</sup>

No obstante, podríamos casi asegurar que un porcentaje altísimo de los ciudadanos mexicanos tienen un aparato de televisión en su casa. En definitiva, no se puede prohibir el uso de esta "caja mágica" y sería absurdo el hecho de sólo pensarlo.

Sin duda alguna, la televisión forma parte de nuestras vidas, ¿qué podemos hacer, entonces, ante su magia? La respuesta es muy clara, la televisión no va a cambiar su estructura mercantilista, pero nosotros, los televidentes sí podemos cambiar nuestra actitud pasiva frente al aparato por una actitud crítica.

De esta manera, y en términos de educación, la televisión puede convertirse en una aliada del maestro, el cual se encargará de proporcionar las herramientas

<sup>13</sup>Marshall McLuhan. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Diana, México. 1975. p. 15.

<sup>14</sup>Eduardo Galeano. "La escuela del crimen". *La Jornada*. 14 de octubre de 1995. p. 15.

necesarias para reflexionar sobre la información que reciben de la televisión, y, en muchos casos, puede servir de trampolín para la lectura.

Retomando esta última idea resultaría muy interesante si en un principio nos acercamos a lo que ven los alumnos ya que “para criticar hay que conocer”. Un segundo paso podría ser realizar debates en el salón de clase, a partir de análisis de algún programa o anuncio publicitario utilizando material impreso que haga reflexionar a los alumnos acerca de su contenido y, a la vez, para enfrentar a la lectura con la televisión.

En el proceso de la lectura hay una conversación directa entre el texto y el lector, con la televisión sólo somos receptores. Por medio de la lectura elevamos nuestro nivel de concentración, nuestro conocimiento de mundo y, también, ejercitamos la imaginación de forma libre y placentera. La televisión limita la imaginación del espectador a través de representaciones visuales con doble intención; en cambio, un libro nos reta a descubrir imágenes a través de las palabras.

Por otro lado, los anuncios televisivos proclaman, de acuerdo con Galeano “que quien no tiene, no es: quien no tiene auto o zapatos importados o perfumes importados, es un don nadie, una basura”.<sup>15</sup> Cuando se crean estas necesidades en el adolescente, se le invita al consumo irracional y, probablemente, a la comisión del delito; ya que los seres humanos también recibimos mensajes y aprendemos a través de sensaciones y emociones.

Nuestro deber como profesores será concientizar a nuestras alumnas y alumnos sobre los pros y contras del sistema televisivo, de manera que sean ellos los indicados para seleccionar y criticar a esa “caja mágica” que forma parte importante en sus vidas.

SEÑORA: Dime, por qué cavas esa fosa...

JOSÉ: Voy a enterrar mi televisión.

SEÑORA: Eres un tonto, si está muy bonita.

---

<sup>15</sup>Idem.

JOSÉ: Tiene dentro un nido de ratones: Escuche, chillan.

SEÑORA: ¿Y son chiquitos?

JOSÉ: Sí.

SEÑORA: Pero, de todas maneras una televisión no hace daño. Acaso te ha dado toques, te ha herido alguna de las balas de las películas de guerra...

JOSÉ: Yo sé mi cuento y no me va a convencer.

Fragmento de "La televisión enterrada"  
de Tomás Espinoza.

### Capítulo III

#### Marco teórico

Las observaciones y reflexiones que realizamos en el capítulo anterior sobre la enseñanza tradicional nos llevan, sin duda, a preguntarnos si existe un camino que nos permita responder a las demandas educativas actuales, vinculadas con cambios tecnológicos y culturales, con procesos sociales y, sobre todo, relacionadas con los intereses del alumno. Creemos que el camino a seguir es el enfoque comunicativo.

Este capítulo, por lo tanto, está dedicado a la breve, pero no poco seria, revisión de las aportaciones que al tema han hecho diferentes disciplinas, poniendo de relieve el aporte de la sociología y la comunicación a la lingüística.

El enfoque comunicativo propone la necesidad de elevar la competencia comunicativa del hablante, desarrollando en él no sólo las reglas gramaticales que la enseñanza tradicional ha enfatizado en gran medida sino poniendo gran atención en otra serie de competencias que con posterioridad serán analizadas. Dicho enfoque pretende establecer un diálogo permanente entre alumnos y maestros para, de esta manera, romper con el monótono e inefectivo círculo de teoría e información por parte del profesor o la profesora y la pasividad por parte de los alumnos. Por el contrario, se trata de mejorar las habilidades que el alumno ya posee hasta lograr el máximo desarrollo de su competencia que, como veremos, no deja de lado la competencia lingüística.

Para entender la importancia del enfoque comunicativo en nuestros días es necesario reconocer las disciplinas que, relacionadas de alguna manera, maduraron los conceptos de los cuales éste se nutre.

Reconocemos que la gramática tradicional, en sus inicios, se limitó a establecer una serie de reglas —en ocasiones inconsistentes— para analizar los procesos lingüísticos, dejando a un lado el aspecto social en el cual se desarrollan y que resulta de vital importancia si pretendemos ir más allá de una explicación formal sobre la lengua.

En materia de enseñanza, la gramática tradicional no resaltaba un instrumento suficiente para esclarecer la unión entre la teoría formal y su práctica.

Las clases de lengua quedaban reducidas a clases 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 referencia el uso escrito. Se despreciaba --implícita o explícitamente--, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba, así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua<sup>16</sup>

En este sentido, la gramática tradicional fue una disciplina que durante mucho tiempo se encargó de dar explicaciones mecanicistas sobre la lengua. Sin embargo, los conocimientos que de ésta brotaron han dado enorme luz a las posteriores investigaciones científicas.

La lingüística estructural que surge en el siglo XX modifica la forma de acercarse al hecho lingüístico pero esos aciertos no serían tales sin las investigaciones que aportaron las gramáticas tradicionales – Bello es un claro ejemplo. Los seguidores de esta corriente intentan superar las contradicciones y los defectos de la anterior gramática – la tradicional – así como la de los comparativistas y neogramáticos: Las escuelas estructuralistas europeas de Praga y Copenhage y la escuela norteamericana, entre otras, nos dejaron excelentes resultados en el campo de la sintaxis, morfología, fonología y semántica. En esta última no se obtuvieron grandes trabajos, no obstante sentaron las bases para análisis posteriores.

Todas esas escuelas dejaron huella en el ámbito de la enseñanza de la lengua: permitieron un análisis más detallado, aunque en ocasiones incoherente, de las

---

<sup>16</sup>Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Ciencia del lenguaje. competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. p. 21.

oraciones. El estructuralismo aportó interesantes resultados sobre el conocimiento del lenguaje, sistematizó su estudio y elaboró obras fundamentales que servirían posteriormente; sin embargo, debido al enfoque mecanicista y conductista de esta corriente, así como a la exclusión del habla dentro del estudio lingüístico ha recibido fuertes y repetidas críticas.

Chomsky intentará superar las limitaciones de los anteriores estudios, aunque recibe gran influencia de los mismos. Las generativistas, que nacen a mediados del siglo XX plantean el estudio de la lengua partiendo del cúmulo de reglas que el hablante oyente ideal posee, produce y comprende en cualquier oración gramaticalmente posible, proponen acercarse al estudio interno de la lengua mediante el componente sintáctico, el lugar central de la misma. Este enfoque, a pesar de no estudiar la producción concreta que realizan los hablantes, ha permitido que varias disciplinas se relacionen con él.

A lo largo de este siglo, la lingüística se va acercando con mayor precisión al conocimiento de la lengua. Cómo se realiza el proceso de codificación y decodificación, de qué manera los diferentes procesos sociales y culturales influyen en el desarrollo lingüístico, por qué se dan las modificaciones de estilo del lenguaje, etc., son algunas de las múltiples tareas que la lingüística pretende resolver. Pero, para que los resultados sean confiables la lingüística se relaciona con una serie de ciencias para lograr sus objetivos. Se dice que el que se aísla muere, no es este el caso de nuestra ciencia.

Lo anterior se debe a que existe una serie de cuestiones relacionadas con la lengua que no podrían explicarse sólo por medios lingüísticos, factores que condicionan determinados comportamientos y que difícilmente podrían ser tratados sin la luz que muchas ciencias nos proporcionan; tal es el caso de la psicología, la sociología, la antropología, etc.

En 1953 en la Universidad de Indiana, Estados Unidos, surge una disciplina que se interesa de los problemas del lenguaje, particularmente aquellos que se relacionan con la aparición y el desarrollo del mismo. Dicha disciplina recibe el nombre de

psicolingüística. Actualmente una de esas grandes preocupaciones son explicar cómo se produce la adquisición del lenguaje, así como la forma en que se aprende. La psicolingüística ha obtenido fructíferos resultados en la elaboración de teorías que explican el desarrollo del lenguaje infantil y la competencia comunicativa. Estas investigaciones nos revelan aspectos semánticos, estructurales y pragmáticos de la lengua, imposibles de conocer con los medios de la lingüística pura.

La sociolingüística, por su parte, se va a concentrar en la interacción comunicativa entre la sociedad y los individuos que la forman. Su objeto de estudio es el "uso lingüístico", por lo que la relación comunicativa entre los hablantes resulta de gran importancia para esta disciplina. Ricci Bitti y Bruna Zani sostienen que gracias a la sociolingüística ha llegado hasta nosotros la concepción de competencia comunicativa, en lo que radica su importancia. Dicha disciplina subraya que un individuo pertenece a una comunidad lingüística y social y que el "uso social" del lenguaje propio de cada comunidad lingüística refleja la estructura, el desarrollo y el cambio de determinada sociedad.

El lenguaje, dicen los sociolingüistas, tiene una naturaleza comunicativa; por lo tanto debe centrarse la atención en el uso del mismo a partir de las diversas situaciones en las que se presente. Es en este ámbito donde la psicología social brinda gran ayuda ya que analiza la función comunicativa del lenguaje, el carácter social de su misma producción y el vínculo entre el comportamiento verbal y la organización social en que se encuentre integrado. Esta disciplina también se adentra en el estudio de los problemas de codificación y descodificación lingüística de acuerdo con los contextos sociales en que se encuentren los individuos.

Como hemos visto, involucrarse en el estudio de los usos comunicativos no es tarea fácil. La antropología, por su parte, nos brinda gran ayuda al estudiar las relaciones existentes entre la comunidad, la cultura y la lengua. A partir de las investigaciones que esta ciencia realiza podemos apreciar la importancia de la lengua en la edificación cultural y social de los pueblos.

Una ciencia que ha contribuido en la reflexión sobre el lenguaje ha sido la semiótica. Los signos son su objeto de estudio; más que indagar lo que estos representan centra su atención en lo que los signos hacen. Esta disciplina nos ha iluminado para entender las estrategias utilizadas por las industrias audiovisuales de comunicación – televisión, publicidad, fotografías – que trasladan por medio de las connotaciones una serie de ideas muchas veces agresivas. La semiótica nos muestra los procedimientos iconoverbales de dichas industrias, los cuales penetran en la mente de los receptores para convencerlos en cuanto a ideologías y decisiones.

Hasta aquí hemos señalado algunas de las disciplinas que para este trabajo consideramos importantes sobre el estudio de la lengua. Este no es un proceso que tenga que ser visto de manera aislada, mientras más ciencias intervengan en el análisis más profundos, útiles y satisfactorios serán los conocimientos obtenidos.

La lingüística aplicada es la disciplina abocada al estudio de problemas relacionados con la lengua, la ve como una parte del individuo, íntimamente conectada con su contexto social y sobre todo con su parte humana. Es decir, la lingüística aplicada es:

un puente, un filtro, un enlace, entre disciplinas teóricas y actividades prácticas (enseñanza de lenguas, por ejemplo). La lingüística aplicada en el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua, y constituye la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.<sup>17</sup>

Nuestro objetivo principal es hablar del enfoque comunicativo funcional así como de su aplicación en la enseñanza de la lengua. No obstante, consideramos oportuno realizar una somera investigación al concepto de comunicación y sus elementos constituyentes; partiendo, por supuesto, de las investigaciones que los especialistas nos brindan sobre el tema.

---

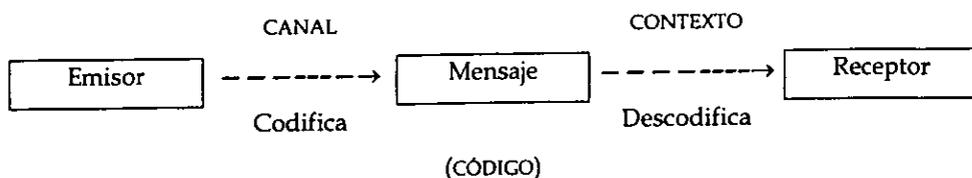
<sup>17</sup>Ana María Maqueo. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. p. 36.

Partiendo de la idea de que no tenemos hasta a ahora un completo acuerdo sobre el concepto de comunicación, Ricci y Zanni afirman en su libro *La comunicación como proceso social* que podemos entenderla desde su definición más simple: transmitir informaciones derivadas de un productor a un receptor.

Estas informaciones se transmitirán eficazmente cuando la fuente, también llamado codificador, y el destinatario o descodificador comparten un sistema de signos aceptados socialmente –código y lengua– y tienen la intención de codificar y descodificar los mensajes e informaciones que se le presenten en una determinada cultura.

El objeto de estudio de la comunicación es el acto comunicativo que puede estar constituido por una sola palabra o un gesto, aunque generalmente combina tanto los elementos verbales como los no verbales; dicho acto se emite con intenciones precisas. Por medio de él transmitimos amenazas, promesas, afirmaciones, preguntas, etc.

Siguiendo con el modelo de la investigadora Tariana Slama-Cazacu (1973) propone sobre el acto comunicativo podemos entender que la comunicación es el proceso por medio del cual se transmiten informaciones –mensaje– mediante un código que no es más que un sistema de señales socialmente aceptado donde el codificador o emisor y el decodificador o receptor comparten el mismo código.



Esquema de los componentes de la comunicación (Slama-Cazacu, 1973)<sup>18</sup>

La comunicación tiene dos posibilidades de hacer referencia a los objetos: el lenguaje –código analógico– que incluye aspectos no verbales –inflexiones de la voz, ademanes, gestos, etc. –; y el código –lenguaje numérico–, eficiente pero poco

<sup>18</sup>Slama-Cazacu, cit. por Ricci y Zanni, *La comunicación como proceso social*, p. 26.

efectivo en el momento de indicar la relación semántica entre el emisor y el receptor. Al codificar ampliamos los lenguajes analógico y numérico, y también traducimos constantemente de un código a otro.

La codificación es, por lo tanto, el primer acto comunicativo. La descodificación consiste en reconstruir el significado emitido; el oyente, en este caso, selecciona, organiza e interpreta las informaciones y mensajes que el emisor le ha enviado.

El acto comunicativo se produce mediante un canal de comunicación, se trata de un conjunto de comportamientos donde el receptor puede entender una serie de significados. Ambiente, participantes y propósito son las características que definen a este.

El acto comunicativo se da de la siguiente manera:

Percibimos e contexto lingüístico formado por fonemas, palabras, oraciones.

1. Encontramos el contexto explícito compuesto por elementos no verbales (mímica, gestos, etc.) y elementos verbales.
2. Tenemos el contexto implícito que contiene toda la información que el receptor tiene del emisor y viceversa.
3. Por último está el contexto global que incluye al emisor y al receptor junto con todo lo que explicamos anteriormente.

El contexto influye en el acto comunicativo de diferentes formas. Por un lado, determina la elección de una palabra mostrando la dirección que el interlocutor debe seguir para poder entenderla. Por otro, dirige y complementa el sentido del acto de comunicación. Por último, ayuda a crear o transformar los significados de las palabras orientándolas, en ocasiones, hacia un significado equivocado.

“El lenguaje ciertamente es el sistema de comunicación más poderoso y eficaz, el atributo más típicamente humano y universalmente reconocido como único en el hombre”.<sup>19</sup> Gracias a este existe la vida en sociedad. A través de él comprendemos la realidad, preservamos conocimientos, ideas, valores, etc. Por medio del lenguaje modificamos nuestra realidad subjetiva y podemos conversar.

---

<sup>19</sup>*Ibid.* p. 93.

Una de las bases fundamentales del enfoque comunicativo es, precisamente, la conversación. Sus participantes son entes sociales que se influyen recíprocamente en la comunicación de preocupaciones, propósitos e intereses. En el intercambio comunicativo cada individuo tiene su turno para intervenir en la conversación aportando información para que esta se alimente o, por el contrario, concluya. En la conversación participan elementos no comunicados ni lingüística ni explícitamente, conocidos gracias al contexto y a los elementos no verbales que todo miembro de una sociedad maneja.

Para hablar de la competencia comunicativa es necesario establecer que el desarrollo de las habilidades lingüísticas de nuestros estudiantes es muy pobre. La reforma que se inicia con la Ley General de Educación (1970) emprende un interesante análisis sobre la situación educativa en México, dando como resultado la urgente necesidad de proporcionar al alumno instrumentos que desarrollen sus habilidades comunicativas. El enfoque comunicativo funcional es el camino a seguir para lograr que nuestros alumnos empleen eficazmente su lengua, realicen producciones verbales razonadas y eficientes, adecuadas a los diferentes contextos en los que se manifiesten.

El enfoque comunicativo funcional pretende elevar en el alumno una serie de competencias entre las cuales se encuentra la competencia lingüística. Los seres humanos, según Chomsky, nacemos con una capacidad que nos permite adquirir el lenguaje. Es una especie de "preprogramación genética específica para el lenguaje, que permite explicar el hecho de que el niño posea reglas fundamentales de la sintaxis para generar combinaciones de palabras".<sup>20</sup> Poseer un lenguaje significa, según su teoría, disponer de un sistema de reglas que generan sonidos y significados. Esto hace posible la capacidad de producir y comprender un infinito número de enunciados. De acuerdo con la efectividad y la calidad de dicha producción podremos hablar de una competencia lingüística deficiente o completa.

La competencia lingüística se divide en:

---

<sup>20</sup>*Ibid.* p. 218.

1. Competencia fonológica (capacidad de reconocer y producir sonidos).
2. Competencia léxica (conjunto de conocimientos que el hablante de una lengua posee en relación con el significado de las palabras).
3. Competencia sintáctica (conocimiento de un sistema de reglas que permite cambiar palabras y enunciados).

Chomsky distinguió algunos de los mecanismos más importantes de la lengua, entre estos se encuentran las reglas de resurtiera. Por medio de “gráficas arbóreas” o “árboles” podemos descubrir las estructuras sintácticas del enunciado. Estas gráficas nos permiten explicarnos el hecho de que existan producciones lingüísticas con más de un significado. La correcta interpretación de las mismas dependerá del contexto que las rodee. De esta manera, las reglas de reescritura permiten precisar este rasgo importante de la competencia lingüística.

No obstante, estas reglas no son suficientes para explicar otros aspectos de la competencia lingüística íntimamente relacionados con la semántica de las oraciones. Chomsky propone, entonces, las reglas transformacionales, reconociendo que cada enunciado lleva en sí mismo una estructura profunda y una superficial.

Los estudios de Chomsky serán de gran utilidad para las investigaciones posteriores de la lengua. Para Gumperz y Hymes (1972), “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”.<sup>21</sup> En otras palabras, para los etnólogos de la comunicación, la habilidad lingüística y gramatical debe ser incluida dentro de una serie de habilidades sociales las cuales forman la competencia comunicativa.

Bitti y Zanni defienden la idea de que una interacción comunicativa completa se da si el hablante maneja todos o algunos de los componentes de una serie de competencias que incluye, como ya hemos señalado, a la competencia lingüística.

Otras competencias importantes que debemos señalar son.

---

<sup>21</sup> *Ibid.* p.109

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

De esta manera, entendemos que la competencia comunicativa se forma por un conjunto de competencias. Conocimientos, normas y condiciones se unen para permitir que el ser humano pueda expresar eficazmente sus ideas y emociones. Como podemos observar, dicha comunicación incluye tanto a las expresiones verbales como a las no verbales.

Apartir de este esbozo, podemos afirmar que el óptimo desarrollo de la competencia comunicativa se produce dentro de una estructura social. Todo acto comunicativo es posible gracias a una serie de reglas lingüísticas y sociales que al combinarse permiten que los hablantes intercambien sensaciones e ideas.

Si partimos de las anteriores reflexiones, podremos observar que el modelo educativo tradicional dista mucho de desarrollar la competencia comunicativa del alumno, puesto que la insistencia en estudiar la teoría de la lengua en vez de ofrecer la práctica real, entorpece el desarrollo del hablante. No es cuestión de ignorar la gramática, sino de llevar a cabo un cuidadoso análisis de su función como

herramienta comunicativa, mientras se favorece el desarrollo de las habilidades de los alumnos en las diferentes situaciones sociales en las que se encuentren.

Queremos alumnos y alumnas dueños de una competencia comunicativa desarrollada al máximo, capaces de discutir, seleccionar e investigar las diferentes informaciones que este mundo de tecnología y progreso le proporcionan. Sabemos que no es una tarea fácil, pero tenemos fe en que puede lograrse a nivel masivo. Muchos resultados provechosos validan esta hipótesis.

La enseñanza tradicional ofrecía a los alumnos conceptos y fórmulas que tenían que memorizar. La reflexión por parte del estudiante era reducida, por lo menos en clase, a esporádicas intervenciones y en muchos casos era inexistente.

La condición más importante para el aprendizaje según el enfoque comunicativo funcional es que los estudiantes deben estar preparados para participar sin restricciones en las actividades de interacción que tienen lugar en el salón de clase y fuera de él. Para que esto se logre es necesario reducir la figura dominante que ha caracterizado al profesor o a la profesora. Estos últimos tendrán que convertirse en organizadores y guías de clase donde se estimulen las relaciones interpersonales y se ponga de relieve el valor de cada alumno y alumna para su óptimo desarrollo.

Los trabajos de grupo y en parejas ofrecen grandes oportunidades para la interacción de los alumnos, estos cooperan en la solución de las tareas, crean reglas satisfactorias (ya no tienen que seguir las impuestas por el profesor) según sus necesidades de grupo y comprenden individual y colectivamente la naturaleza humana.

El enfoque comunicativo –cuyos principios se usan ya en el la enseñanza de lenguas extranjeras– pretende lograr en la materia de Español, a nivel secundaria, un alumno activo; un alumno que aprenda a pensar y a utilizar correctamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en todas las situaciones y contextos posibles, sabiendo hacer las elecciones pertinentes de acuerdo con cada situación. Es decir, nuestros alumnos deben consolidar y enriquecer “las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir, y la capacidad para

emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.”<sup>22</sup>

Los nuevos métodos de enseñanza sustentados en los principios del enfoque comunicativo están dando resultados muy satisfactorios. Tanto la Secretaría de Educación Pública como investigadores y maestros se han dado a la tarea de adoptar y proponer nuevas estrategias que formen alumnos que puedan expresar de manera eficaz sus ideas ya sea de forma escrita u oral, y que desarrollen la capacidad de escuchar, criticar y proponer.

No obstante, el pésimo nivel de la educación secundaria hace que el nuevo enfoque se enfrente a grandes problemas. Los alumnos no sólo no saben expresar sus pensamientos, ideas o emociones, tampoco saben leer ni escribir, en el sentido de apropiarse de las ideas que leen y escriben; sino que además no están acostumbrados a formar parte activa en el salón de clase. De esta manera los maestros debemos entregarnos a la tarea de modificar malos hábitos de estudio (cuestión muy difícil, por cierto) y formar más que informar.

El nuevo enfoque nos ofrece, a partir de las investigaciones de Lomas, Osoro y Tusón entre otros, los métodos e ideas que ayudarán a desarrollar un proyecto educativo que responda a las necesidades del alumno, sin dejar de lado las evoluciones tecnológicas y científicas que este mundo en constante desarrollo nos ofrece.

Los medios masivos de comunicación, el internet, etc., no son enemigos de la educación en las escuelas. Es claro que las películas, los anuncios, los programas de radio o televisión no cambian las actitudes de los miembros de un público o auditorio si estas tuvieran una verdadera formación. Debemos enseñar a nuestros estudiantes a ser críticos pero nunca prohibirles el uso de algún medio masivo de comunicación. Un alumno que tiene una competencia comunicativa desarrollada es capaz de observar analíticamente el discurso televisivo y sobre todo es capaz de reconocer el engaño y la falsedad de la publicidad.

---

<sup>22</sup>SEP. *Libro para el maestro de Español*. p. 10.

El deber de las profesoras y los profesores es proporcionar las armas necesarias a los alumnos para demostrar que el fracaso de la educación tiene que ver en gran medida con la falta de comunicación. Es decir, el modelo educativo tradicional ha cortado por mucho tiempo la conexión entre la educación y los procesos culturales y sociales que se dan en el mundo, así como las necesidades propias de estos. Ni las instituciones, ni los profesores, ni los alumnos, ni los padres de familia, mucho menos los programas de estudio entablan una comunicación entre sí. El enfoque comunicativo pretende que se desarrollen al máximo las habilidades lingüísticas y no lingüísticas en el alumno partiendo de una cooperación integral no sólo entre las diferentes disciplinas sino entre la comunidad en general.

## Capítulo IV

### Prueba de comprensión de lectura

El signo pasado a la expresión  
hace que la letra siempre tenga  
espíritu.

José Lezama Lima.

Hemos revisado, en los capítulos anteriores, las características de la enseñanza del español en la educación secundaria durante el presente siglo. Así mismo recorrimos los aspectos —a nuestra consideración más importantes— de la historia y evolución de la lingüística y su acertada relación con otras ciencias. Todo ello nos prepara el terreno para indagar más en el tema central de la presente investigación: la comprensión de la lectura.

El contenido de este cuarto capítulo lo hemos estructurado en dos partes. En la primera hablaremos de la lectura desde el punto de vista teórico. La segunda parte corresponde, a partir de los postulados obtenidos de la teoría, a la aplicación de dos pruebas de comprensión de lectura. Esto con el fin de acercarnos a la realidad de los estudiantes de tercero de secundaria y tener una base de datos un poco más sólida que nos permita probar nuestra hipótesis.

Las características de las pruebas serán delineadas con detalle al iniciar la segunda parte del capítulo.

La idea de Frank Smith “hay poco que podamos aprender a leer sin leer”<sup>23</sup> lleva consigo toda una tesis sobre la importancia de la lectura, la cual nos ha servido de manera fundamental en nuestro análisis.

Podría parecer que el concepto de lectura no presenta grandes dificultades, en cualquier diccionario encontramos definiciones como la siguiente “leer: Recorrer lo

---

<sup>23</sup>Frank Smith. *Op. cit.*, p.57.

escrito o impreso, pronunciándolo en alta voz o simplemente para enterarse de su significación.”<sup>24</sup>

María Moliner, por su parte, nos dice que leer es “Interpretar mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito.”<sup>25</sup>

No obstante, el proceso de lectura es mucho más complejo. Siguiendo con los planteamientos que Frank Smith propone en su libro, *Para darle sentido a la lectura*, podemos destacar que hay una serie de factores que interactúan para que ese proceso se lleve a cabo.

La vista, contrario a lo que comúnmente se piensa, no es el elemento esencial del ejercicio de la lectura. Si bien es cierto que los ojos son una buena herramienta, cuando no funcionan eficazmente, el ser humano puede valerse de otros medios para lograr el objetivo de leer. El sistema Braille es un ejemplo de ello.

¿Cómo es, entonces, que se produce el acto de leer?

Smith señala que existen dos tipos de información que hacen posible la realización de dicho acto: la información visual y la información no visual.

La información impresa que llega hasta nuestro cerebro por medio de los ojos es la información visual. Por otro lado, “la comprensión del idioma fundamental, la familiaridad con el tema tratado y alguna habilidad general para la lectura”<sup>26</sup> es la información no visual. En otras palabras, esta última es la suma de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra vida. Ambas informaciones se relacionan recíprocamente.

En el proceso de lectura nuestros ojos habrán de trabajar poco si tenemos información previa sobre el texto que leemos. Es decir, contrario a lo que la mayoría de las personas creen, los ojos no son los únicos responsables de lo que vemos, ello sólo recogen información que el cerebro interpreta. Éste, a su vez, tiene un límite para procesar la información que los ojos le proporcionan.

<sup>24</sup>Julio Casares. *Diccionario de la lengua española*, p. 505.

<sup>25</sup>María Moliner. *Diccionario de uso del español*. Tomo II. p. 232.

<sup>26</sup>Frank Smith. *Op. cit.*, p. 30.

Cuando leemos hacemos uso de todos nuestros conocimientos. Esta información no visual nos permite hacer predicciones en el momento de enfrentarnos a las letras, palabras y frases. Un lector fluido no lee todos los signos, predice muchos de ellos.

La idea anterior es perfectamente demostrable si tomamos en cuenta que cada individuo es capaz de ver, en cualquier momento de cuatro a cinco letras por segundo, si éstas se encuentran agrupadas al azar. No obstante, puede identificar más de quince letras en una fracción de segundo si dichas letras están agrupadas con sentido para el lector.<sup>27</sup>

Lo mismo ocurre en el momento de descodificar e interpretar frases, párrafos o textos. Mientras más familiarizado se encuentre el lector con cualquier material de lectura, mayor será la comprensión del mismo y, por ende, será también mayor la información que se obtenga de este. Es decir, el lector estará otorgando sentido a lo que lee.

Esta última idea es la columna vertebral del presente trabajo, la cual nos permitirá conocer más de cerca la naturaleza de la lectura y su enseñanza. De ella se desprenden también posibles alternativas para lograr la adecuada enseñanza de la lectura. "Nada que no tenga sentido para el alumno se puede enseñar y el aprendizaje en sí mismo no es otra cosa que el intento de conferir sentido a algo".<sup>28</sup>

Sabemos de antemano que el material de lectura utilizado a nivel secundaria dista mucho de ser significativo para las alumnas y alumnos; esto, provoca un desinterés total. Y, peor aún, están obligados a leerlo. Todo ello da como resultado la aparición de una serie de problemas como la falta de atención frente a la lectura, dificultades con la memoria o fenómenos como el afán de no querer cometer errores al leer (es decir, leer cada letra de cada palabra), la ansiedad, etc., que desembocan en lo que los investigadores han llamado "ceguera funcional", la cual no es otra cosa que no encontrarle sentido a lo que se lee.

---

<sup>27</sup>Cf. Capítulo II. En este capítulo Frank Smith presenta una serie de experimentos visuales que comprueban la velocidad del procesamiento de la información visual.

<sup>28</sup>*Ibid.* p. 15.

Otorgarle sentido a un texto es relacionar la información que este nos ofrece con lo que queremos saber o sabemos de antemano.

Sonia Araceli Garduño señala: “la lectura es efectiva en la medida en que el individuo puede aproximarse a ella, desde el acto mismo de efectuarla y disfrutarla, par luego relacionarla con sus vivencias.”<sup>29</sup>

Especifiquemos. Cualquier texto requiere de la participación activa del lector. La relación entre este último y la hoja impresa es tan importante que el proceso de lectura no será efectivo o simplemente no se dará si no interactúan entre sí.

Para Felipe Allende “Los principales factores del texto que inciden en la comprensión lectora pueden dividirse en físicos, lingüísticos y referenciales o de contenido.”<sup>30</sup> Por su parte, el lector ideal debe poseer también las características físicas que le permitan recoger la información de un texto a través de los ojos y procesarla por medio del cerebro; debe, así mismo, manejar los códigos lingüísticos y relacionarlos con su conocimiento de mundo.<sup>31</sup>

Como vemos, el proceso de lectura no se da automáticamente, sino que este se va produciendo de acuerdo con los conocimientos previos y motivaciones de las alumnas y alumnos, así como de sus intereses personales. A nosotros, los profesores, nos toca estimular y propiciar la lectura a partir de prácticas placenteras que se volverán permanentes si nuestros alumnos tienen, como dice Smith, “encuentros felices con la lectura”.

Ahora bien, par muchos autores, la postura activa del lector corresponde al uso de ciertas habilidades o destrezas que se emplean para captar el concepto general de un texto determinado; de esta manera hacen una diferenciación entre lectura activa y pasiva: “La lectura es mejor o peor según sea ésta más o menos activa, y un lector es

<sup>29</sup>Sonia Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*, p. 5.

<sup>30</sup>Felipe Allende G. *La lectura: Teoría; evaluación y desarrollo*, p. 166.

<sup>31</sup>Como sabemos, entre las personas invidentes también se da el proceso de lectura; ya que, como hemos visto, los ojos no son los responsables directos en este proceso. No obstante, de acuerdo con las características de nuestra investigación seguiremos tomando como objeto de estudio al lector vidente.

mejor que otro en la proporción en que es capaz de desarrollar un grado mayor de capacidad en la lectura".<sup>32</sup>

Sonia Araceli Garduño señala que en una lectura activa no sólo se entenderá lingüísticamente lo que se exponga en un texto sino lo que el autor del mismo quiere decir; esto es, su intención. De aquí se deduce que, por el contrario, en una lectura pasiva no se da este desarrollo.

No obstante las diferencias entre estas formas de lectura no son muy claras para nosotros, máxime si partimos de la idea de que la lectura en sí misma requiere de la participación activa del lector. "La lectura no es una actividad pasiva sino que involucra variados y complejos procesos intelectuales, que el sujeto lector ha de gatillar activamente y dirigir en todo momento."<sup>33</sup>

Partiendo de esta idea, lo más oportuno será señalar que existen diferentes tipos de lectura.

Los tipos posibles de lectura van "desde un recital de poesía ante un público al examen individual del listado de compra y los horarios de autobuses."<sup>34</sup> En estos tipos de lectura no se está haciendo algo radicalmente distinto al realizar cada una de ellas en nuestro cerebro, aunque serán necesarias algunas herramientas que nos permitan entender más cada texto, de acuerdo con su grado de complejidad.

Ante tal diversidad de tipos de lectura resulta fundamental que nos aproximemos a una definición para el concepto de leer. Creemos que "extraer información del texto"<sup>35</sup> puede resultar la más adecuada, con base en los lineamientos que hemos seguido hasta ahora.

Al leer una lista de compras o un recado extraemos información que el cerebro procesa de acuerdo con nuestras necesidades. Cuando leemos una obra literaria también estamos obteniendo información de la misma aunque participen otros

<sup>32</sup>Adler Montimer. cit. por Sonia Araceli Garduño. *Op. cit.*, p. 30.

<sup>33</sup>Frank Smith. *Op. cit.*, p. 25.

<sup>34</sup>*Ibid.* p. 129.

<sup>35</sup>Frank Smith. *Op. cit.*, p. 131.

factores (cultura general, sensibilidad, etc., que nos permiten tener una comprensión más completa).

Mis compañeras y yo hemos observado que no existe una opinión generalizada entre los investigadores sobre los diferentes tipos de lectura. No obstante, la división que propone Sonia Araceli Garduño nos parece acertada porque se adecua a los propósitos del presente trabajo.

Con base en su modelo, se distinguen tres tipos básicos de lectura de acuerdo con los fines y necesidades del lector:

1. La lectura instructiva es aquella en la que se busca información, es un primer nivel en el cual sólo se busca obtener datos.
2. La lectura formativa es aquella que además de permitir obtener datos, amplía el conocimiento y desarrolla las facultades de concentración, análisis, deducción y crítica.
3. La lectura recreativa es la que, además de cumplir con las características de los dos tipos anteriores de lectura, se realiza por el disfrute que de ella se obtiene. (Cf. Sonia Araceli, p. 12).

Para que nuestros alumnos tengan acceso a los tres tipos de lectura que hemos mencionado, debemos armarlos de las herramientas necesarias que faciliten su encuentro con la misma.

Como vimos en el capítulo II, nuestra labor como profesores de Español es elevar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, de tal suerte que nuestra tarea no se basa en enseñar las reglas gramaticales de la lengua, esto se realizará cuando resulte oportuno, de acuerdo con las preguntas que del propio alumno surjan. Pero en el ámbito de la lectura, el primer paso y el más eficaz es acercar al alumno al texto, "Iniciamos nuestro aprendizaje la primera vez que conseguimos darle sentido a una página escrita y aprendemos algo nuevo acerca de la lectura cada vez que leemos."<sup>36</sup>

Así mismo, debemos asegurarnos en mayor o menor medida, según nuestras posibilidades, de que el material de lectura sea para el alumno:

---

<sup>36</sup>*Ibid.* p. 157.

1. Oportuno. Es decir, que se acerque a la realidad que está viviendo o, en su defecto, que el profesor vincule la realidad de las alumnas y alumnos con lo que se plantea en el texto.
2. Motivante. Es decir, que vaya de acuerdo con sus gustos.
3. Necesario. Un texto será necesario para el alumno a partir de sus intereses personales así como de su propio cúmulo de conocimientos.
4. Accesible. Si un texto reúne las tres características anteriores pero resulta muy difícil en el momento de la descodificación; es decir, que el escrito tenga un lenguaje con estructura compleja en cuanto a sintaxis, vocabulario y contenido, entonces el alumno no podrá acercarse totalmente al mismo.

Los cuatro puntos anteriores hacen que cualquier lectura tenga sentido para los alumnos (en este caso de nivel secundaria). Si ésta les resulta significativa podrán obtener de ella un conjunto ilimitado de conocimientos y sensaciones que les ayudará a comprender mejor el mundo que los rodea.

Pero, para llegar a comprender un texto plenamente, el lector requiere poner en práctica, no sólo sus conocimientos lingüísticos sino también su conocimiento del mundo a través de una disposición plena para lograrlo.

Veamos lo que dice Alliende al respecto:

Como en el caso de los factores lingüísticos, el componente referencial de un texto (sus contenidos) influye en su comprensión de acuerdo a los lectores concretos. Según los conocimientos, intereses y códigos manejados por el lector, el contenido de los textos favorecen o dificultan su comprensión.<sup>37</sup>

Como vemos, el papel del lector resulta fundamental para la comprensión de la lectura. El acercamiento al texto va a depender del contexto individual que cada lector trae consigo en el momento de la descodificación.

---

<sup>37</sup>Felipe Alliende. *Op. cit.*, p. 177.

La comprensión de un texto dependerá, entonces, del comportamiento ordenado de la realidad que cada individuo va formando en su cerebro a partir de sus experiencias personales. De manera que el "relativismo en la comprensión de lectura", como dice Frank Smith es innegable.

Cualquier persona que realice una lectura evoca selectivamente la información que un texto determinado le proporciona. Pero este lector no va a extraer del texto ni a evocar toda la información que se le presente. Él va a formular una serie de preguntas de acuerdo con lo que quiere saber; así mismo, dichos cuestionamientos estarán condicionados por su propio conocimiento y visión del mundo.

Naturalmente, las preguntas que cada lector se formule respecto a un texto son relativas en cada individuo. Por lo tanto, la comprensión sólo puede ser medida desde el interior del propio lector. "La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas".<sup>38</sup>

Cualquier lector que se enfrenta a un texto con la intención de encontrarle significado, estará realizando un primer paso muy importante para alcanzar el objetivo de la comprensión. Sin embargo, por la "relatividad" de ésta última no podemos medir con exactitud si un lector ha entendido o no un texto dado.

No obstante, podemos aproximarnos al estudio de dos niveles generales de lectura: nivel superficial y nivel profundo, con la intención de indagar más en los factores que intervienen en su comprensión.

Para lograr tal objetivo hemos diseñado, como se mencionó al principio del capítulo una prueba de comprensión de lectura concebida en dos partes: Prueba 1 y Prueba 2, que no pretende evaluar o medir la misma en su totalidad –cuestión por demás imposible– sino acercarnos a la realidad de los estudiantes.

Veamos los dos niveles de lectura que tomaremos en cuenta:

Nivel 1. Lectura superficial.

En este nivel el lector, mediante la descodificación, capta sólo la información anecdótica del texto.

---

<sup>38</sup>Frank Smit. *Comprensión de lectura*. p. 79.

## Nivel 2. Lectura profunda.

En este tipo de lectura el lector no sólo obtiene la información anecdótica del texto sino que también accede a lo que el autor quiere decir. En otras palabras, en este tipo de lectura se ejercita una mayor reflexión con el texto escrito.

No queremos llamar al primer nivel comprensión y al segundo interpretación porque concebimos a la comprensión como un todo donde ambos fenómenos se encuentran incluidos. “Llamaremos [...] comprensión a todo lo que se refiera a la captación del contenido o sentido de los escritos”.<sup>39</sup>

Decidimos hacer esta división en cuanto a la lectura porque se adecua los fines que perseguimos, de acuerdo con las pruebas de comprensión de lectura que describiremos en las líneas subsecuentes.

### A. Características de la prueba

El objetivo principal de esta prueba de comprensión de lectura es demostrar que los alumnos pueden acceder a un segundo nivel de lectura (de acuerdo con nuestra clasificación) si los involucramos de manera previa con el texto del material escrito.

Estamos convencidos de que los problemas que dan pauta a la disfunción lectora —no relacionada con causas fisiológicas— pueden disminuir a partir del buen manejo de textos y de actividades escolares que se relacionen estrechamente con el mundo que rodea al alumno fuera y dentro del salón de clase.

Para diseñar la prueba se siguieron varios pasos:

- a) Elegir el texto que se emplearía, de acuerdo con ciertos lineamientos.
- b) Decidir el número y las características de los alumnos a quienes se les va a aplicar.
- c) Elaborar las pruebas 1 y 2.
- d) Aplicar las pruebas.
- e) Analizar las pruebas.
- f) Vaciar los resultados.

---

<sup>39</sup>Felipe Alliende. *Op. cit.*, p. 17.

Explicaremos a continuación cada uno de los puntos.

#### a) Elección del texto

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

Esta etapa suele ser desilusionante: algunos textos son demasiado complejos y ofrecen numerosas dificultades al lector; otros textos 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.<sup>40</sup>

Con base en estos criterios seleccionamos nuestro texto para la prueba: "Nada qué hacer" de Elena Poniatowska. Elegimos un texto de tipo literario porque exige mayor reflexión por parte del lector, ya que no sólo nos informa, sino que evoca sensaciones y emociones; en este sentido, involucra más al lector. El texto literario se dirige a la parte emotiva del lector, que es precisamente la de mayor relevancia en los adolescentes.

Leer un texto que reconocemos de antemano como literario nos pone en guardia. Las palabras contienen múltiples significados que, además, despiertan en el lector diversas posibilidades de interpretación.

---

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 224.

“Nada que hacer” es un texto que por su naturaleza literaria nos presenta varias alternativas en cuanto a la elección del tema principal, por lo tanto, obtendremos resultados más enriquecedores.

Así mismo, las características del texto se adecuan a los conocimientos y necesidades de los alumnos para que les resulte significativos. Veamos los siguientes puntos:

### **Temática**

- ◊ Cercano a su edad: aunque en el texto no se especifica la edad de la protagonista, los alumnos pueden sentirse identificados con ella, debido a las circunstancias en que se inscribe el texto (aislamiento propio de la adolescencia).
- ◊ Vinculado a su visión del mundo: se trata de un ambiente social y familiar conocido: padre autoritario, personas que trabajan, grandes ratos de ocio.
- ◊ Significativo para el adolescente: se identifican con los cambios de conducta propios de la edad.

### **Extensión del texto**

- ◊ Brevedad: consideramos que la extensión para esta lectura no debería rebasar las dos cuartillas, por lo que un texto de una cuartilla, como es nuestro caso, se ajusta de manera conveniente.
- ◊ Completo: si bien “Nada que hacer” pertenece a una obra mayor, *Lilus Kikus*, al momento de hacer la selección encontramos que tenía una unidad suficiente para los propósitos de la prueba.

### **Calidad**

- ◊ Concisión: es un texto sencillo que de manera poética y con base en metáforas sencillas, nos ilustra la soledad de una niña en sus inicios como adolescente.
- ◊ Bien escrito: la redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas y estilísticas. Se observan oraciones cuya construcción es muy sencilla:

“Lilus despierta con el sol”

“El sol entra por la ventana”

“Lilus quisiera ser uno de esos rayos”

◊ Lenguaje: se emplea un léxico disponible entre los adolescentes.

En cuanto a la estructura del texto David Cooper afirma que el proceso de comprensión de lectura “incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado, o estructurado, el autor las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en dicha estructura para anticipar la información que vendrá a continuación.”<sup>41</sup>

Hay dos tipos básicos de textos: narrativos y expositivos. Cada uno de ellos presenta características particulares.

- ◆ Textos narrativos: siempre cuentan una historia que le ha ocurrido a alguien y generalmente tienen una secuencia lineal: principio, desarrollo, fin. En cada uno de estos apartados también se observa otro patrón en el que se incluyen personajes, escenario, problema, acción, resolución del problema y el tema.
- ◆ Textos expositivos: también se les conoce como informativos porque presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones entre las distintas ideas presentadas.

El texto seleccionado para aplicarse en la prueba es de tipo narrativo (lo anexamos íntegro al final de este apartado). Enunciamos algunas de sus características.

El **tema** de la historia es la parte fundamental en torno a la cual gira el total de la misma.

El **argumento** es la manera en que se organizó la historia.

Los **personajes** son los animales, alegorías o personas que participan en la acción.

---

<sup>41</sup>David Cooper. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 327.

El **problema** es la situación alrededor de la cual se organiza un episodio, o bien, la totalidad de la historia.

La **acción** es lo que ocurre como resultado del problema.

La **resolución** son los hechos derivados de la acción que solucionan el problema.  
(Cf. David Cooper, p. 329).

### 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 su 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 embrotecer 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 calientitos 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

### b. Decisión en torno a los alumnos

Determinamos aplicar la prueba a alumnos de tercer grado de secundaria porque es el campo de trabajo en el que se desempeñan gran parte de los egresados de la carrera de Letras Hispánicas.

Así mismo, los adolescentes de tercero de secundaria tienen un desarrollo lingüístico y cognoscitivo mayor comparado con los alumnos pertenecientes al primero y segundo grados. Por lo tanto suponemos que pueden proporcionar mayores avances en cuanto a la comprensión de lectura.

Por tratarse de un grado terminal, este tipo de pruebas de comprensión de lectura resultan sumamente provechosas ya que nos dan la pauta para conocer el nivel alcanzado por los alumnos a lo largo de tres años. Pensamos que los resultados nos hablarán también de su visión del mundo, ya que si un alumno es capaz de adentrarse a un texto de manera reflexiva, entonces estará recibiendo la información del mundo que lo rodea de la misma manera.

Por otro lado, gran parte del alumnado sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios. Esto quiere decir que este tipo de pruebas no sólo nos proporcionan información, sobre los alumnos de secundaria sino también acerca de un amplio sector de nuestra sociedad.

Decidimos aplicar la prueba a 200 alumnos en total: 100 para la Prueba 1 y 100 para la Prueba 2, la mitad de cada sexo. La escuela visitada fue oficial, elegimos estudiantes del turno matutino y las edades fluctuaron entre los 14 y 16 años.

### c. Elaboración de las pruebas

Una vez decidido el texto que íbamos a emplear, diseñamos la prueba.

La Prueba 1 se hizo de conformidad con los métodos vigentes; es decir, presentar al alumno la lectura y sus correspondientes ejercicios de comprensión y evaluarlos después.

Para la Prueba 2 diseñamos una actividad oral previa a la lectura, con el objeto de situarla al alumno en el tema, de intentar, a través de esa actividad, ampliar su visión en relación con la problemática que presenta el texto. Esta prueba de "ambientación" previa a la lectura, cumple varias funciones: al discutirse en voz alta un determinado asunto, los alumnos interactúan y reciben puntos de vista de sus compañeros, diferentes al suyo, lo cual les permite, al entrar en contacto con el texto, saber algo sobre él, anterior a la lectura; es decir, acrecentar de alguna manera su información no visual. Por otra parte, esta actividad contribuye a que el alumno "saque lo que sabe" sobre determinada cuestión —aunque muchas veces no esté plenamente consciente de ello—, dé sus puntos de vista, escuche los de los demás y amplíe su propio criterio. Suponemos que todo ello contribuirá a una mejor comprensión de la lectura, debido a que ha tenido un acercamiento previo a ella. Por supuesto que nunca decimos cuál es el tema del texto. (Las pruebas se incluyen a continuación).

**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?



#### d. Aplicación de la prueba

Con un documento proporcionado por la Coordinación de Letras Hispánicas de la UNAM, nos entrevistamos con el director de la Escuela Secundaria Diurna # 185 "José Revueltas", al que brevemente le expusimos los motivos por los cuales necesitábamos su apoyo para la aplicación de la prueba. En general recibimos una buena acogida por parte de él y de los profesores en turno.

En la Prueba 1 se procedió conforma al esquema de enseñanza vigente. Entregamos a los alumnos una hoja con el texto impreso y les indicamos que una vez concluida la lectura contestaran el cuestionario que se encuentra en la parte posterior de la misma, con la única salvedad de que no se podía volver a consultar el texto.

En la Prueba 2, más compleja de aplicar, procedimos a llevar a cabo la actividad previa a la lectura, de conformidad con los lineamientos propuestos por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, y, por supuesto, apegadas a las ideas de Frank Smith.

Nuestra participación para introducir a los alumnos previamente en el texto siguió, de alguna manera, el siguiente orden:

1. **Explicación.** Nos presentamos ante los alumnos exponiéndoles las razones por las cuales nos encontrábamos ese día ante ellos.
2. **Agradecimiento.** A través de una charla amable y amistosa les agradecemos su disposición para realizar la prueba.
3. **Introducción.** A manera de conversación tratamos de entablar un diálogo con los alumnos de manera que participaran y expusieran sus puntos de vista sobre la época de transición en la que se encuentran, sus intereses, la amistad, etc.

Por supuesto, esta actividad pretende situar al alumno en el contexto del cuento pero tratando que sea él mismo quien dé la información sobre el asunto en cuestión: la adolescencia.

Así mismo, evitamos mencionar las siguientes palabras: soledad, diferencia generacional e incomunicación, con la finalidad de no dirigir las respuestas del

alumno. En varias ocasiones fueron ellos los que sacaron a relucir dichos temas, pero de manera espontánea y libre.

En tanto que éramos un elemento extraño y ajeno a su cotidianidad, los muchachos se mostraron, en un principio, un tanto sorprendidos. No obstante, al aclararles que la prueba era de carácter anónimo y no tenía ninguna relevancia en su calificación, los alumnos se relajaron y el ambiente, en la gran mayoría de los casos, se tornó agradable.

Debemos agradecer la colaboración de los profesores que nos dejaron solos con los grupos, no sin antes invitar a los alumnos para que participaran activamente con nosotros. Esto nos ayudó enormemente para los fines de la Prueba 1; no obstante, en ocasiones fue un poco difícil captar su atención. Pero al final los resultados fueron, si no excelentes, por lo menos significativos. Esto lo analizaremos en el siguiente apartado.

#### **e. Análisis de pruebas**

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

1. Lectura cuidadosa de cada una de las respuestas a todas las preguntas de las pruebas; es decir, no restringimos nuestro análisis a una pregunta concreta de las que proponía a la prueba.
2. Se consideraron como correctas las siguientes respuestas: a) la soledad b) la diferencia generacional c) 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 la diferencia generacional e incomunicación. En caso de que en las pruebas no apareciera ninguna de estas respuestas, la puntuación fue de cero.

“Nada que hacer” es un texto que por su naturaleza literaria nos presenta varias alternativas en cuanto a la elección del tema principal. Sabemos que la “relatividad” en la comprensión de lectura es indudable. Es por eso que no podemos limitar el tema

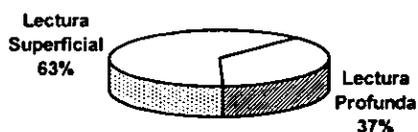
del texto a una sola opción. Sin embargo, elegimos los posibles temas que más se acercan a una lectura profunda y, por lo tanto, reflexiva del texto.

#### f. Vaciado de los resultados

El resultado de las pruebas 1 y 2 nos permitió apreciar más de cerca el nivel de lectura al que acceden los alumnos de tercero de secundaria en la actualidad. En el caso concreto de los jóvenes estudiantes de la Escuela Secundaria Diurna #185 "José Revueltas", se obtuvieron los siguientes resultados que se ilustran con las gráficas correspondientes.

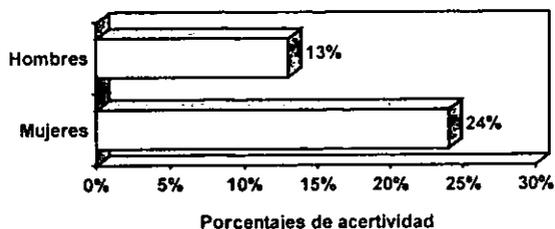
En la primera prueba el 37% de los estudiantes respondió que el tema central del texto fluctuaba entre, la soledad, la diferencia generacional e incomunicación. En el 63% restante encontramos que coinciden con una lectura superficial del texto: la imaginación de Lilus, una niña que no hace anda, una niña que juega con sus uñas de sol, una niña rara, debemos hacer ejercicio, etc.

**Gráfica 1 - Prueba 1**  
Tipo de lectura general



Así mismo, es importante señalar que las alumnas obtuvieron un 24% de aciertos en cuanto a la identificación del tema principal, mientras que sólo acertaron el 13% de los estudiantes de sexo masculino.

**Grafica 2 - Prueba 1**  
**Sexo**



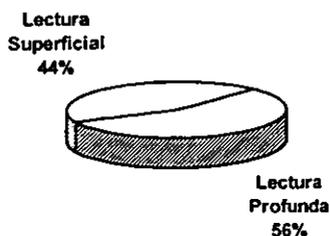
En la segunda prueba obtuvimos los siguientes resultados:

El 56% de los estudiantes contestaron dentro de las tres respuestas que hemos considerado como correctas. El 44% restante respondió de acuerdo con la anécdota del cuento. No obstante, surgieron otras respuestas que son producto de una reflexión más profunda. Veamos cuales fueron:

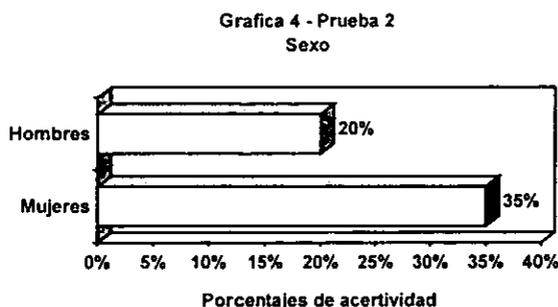
1. La adolescencia.
2. La libertad.
3. La visión analítica de Lilus.

Aunque los tres temas anteriores se alejan de los parámetros establecidos en cuanto a las posibles respuestas correctas, debemos observar que los alumnos se acercaron al texto con el objetivo de encontrar algo más que la simple información anecdótica.

**Grafica 3 - Prueba 2**  
**Tipo de lectura general**



Por otra parte, el 21% de los estudiantes de sexo masculino identificaron correctamente los temas centrales del texto, mientras que un 36% de las mujeres acertaron en sus respuestas.



Observamos que en ambas pruebas las mujeres obtuvieron un grado de acertividad mayor en relación a los hombres. Esto puede deberse a diferentes causas entre las que destacamos:

1. Está científicamente comprobado que las mujeres maduran más rápido que los hombres, por lo tanto, su nivel de concentración y reflexión es mayor.
2. Las mujeres se identificaron con el personaje principal del texto, Lilus.

A primera vista, de acuerdo con los resultados obtenidos, el panorama de comprensión de lectura resulta poco favorable. Las gráficas nos demuestran que un alto porcentaje de los estudiantes realizaron una lectura superficial y, por lo tanto, poco reflexiva, a pesar de los resultados de la segunda prueba.

Podemos observar que el nivel de lectura que se muestra en las respuestas de la Prueba 2 aumentó en cuanto a profundidad y reflexión; también el número de alumnos que acertaron a las respuestas correctas creció, en este caso, en un 19% con respecto a la primera prueba.

Este aumento en la comprensión de lectura no es el que esperábamos; sin embargo, nos permite deducir que esta actividad de situar a al alumno previamente en el contexto de una lectura determinada contribuye a:

1. acrecentar su información no visual.

**ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA**

2. interesarlo en el texto.
3. enfrentarlo al texto con la intención de buscar información que va más allá de la anécdota.

Es importante señalar que tanto el cuestionario de la Prueba 1 como el de la Prueba 2 se elaboraron con el objetivo de que el alumno buscara la información relacionada con el tema central del texto. Sin embargo, las preguntas de la Prueba 2 fueron diseñadas con la intención de que el lector no sólo contestara una prueba única y directa con relación al tema. Esto con el propósito de que el lector tuviera un margen más amplio de posibilidades que le permitiera encontrar una información más profunda en el texto.

De esta manera, los resultados que obtuvimos en la Prueba 1 se encontraban delimitados en un par de preguntas; mientras que en la Prueba 2 todo el cuestionario nos proporcionó información para dilucidar si el alumno se había aproximado o no al tema central del texto.

Aunque en el presente estudio nos acercamos únicamente al proceso de lectura, los resultados obtenidos de las dos pruebas nos hablan obviamente de las grandes dificultades que tienen los alumnos para expresar sus ideas de manera escrita: pudimos observar que tienen gran necesidad de expresarse pero carecen de las herramientas necesarias para hacerlo de manera eficaz.

En una investigación más profunda sobre comprensión de lectura sería de útil importancia, aparte de sumergir al alumno previamente en el contexto de la lectura y aplicarle las pruebas escritas correspondientes, realizar una discusión oral relacionada con lo que acaba de leer. Todo ello con el objetivo de utilizar otra herramienta, en este caso la lengua oral, para que amplíe las ideas que no pudo expresar de manera efectiva a través de la escritura.

La discusión puede ayudar a que los estudiantes definan la comprensión de lo que han leído [...] Finalmente, la comprensión se refina también cuando los alumnos eliminan las inconsistencias y contradicciones lógicas

de su propio pensamiento a través de la lectura y, de manera simultánea, logran un complejo control sobre su comprensión.<sup>42</sup>

Es momento de reflexionar si la actitud de los profesores de secundaria es la adecuada, y si permite a los alumnos la posibilidad de acercarse a la lectura sin complejos, miedos, angustias o inseguridades.

Proporcionar al alumno los elementos indispensables para hacer de él un lector gozoso y crítico, y, por ende, un mejor ser humano, no es tarea fácil. Las autoridades educativas, los maestros y la sociedad en general debemos trabajar en conjunto para que se cumpla esta tarea. Sin embargo, sabemos que México no es un gran consumidor de lectura. Es por ello —empezando con nosotros mismos como profesores de Lengua y Literatura— que queremos contribuir con un grano de arena mostrando nuevos enfoques dentro de la enseñanza de la lengua en nuestro país; claro, a partir de las investigaciones especializadas que se han hecho al respecto.

Por la naturaleza misma de este trabajo, hemos limitado nuestro estudio al campo de la lectura: Pretendemos que éste sirva de trampolín para estudios posteriores.

Nuestro máximo deseo es que, a través de las estrategias basadas en el enfoque comunicativo, podamos acercar a nuestros alumnos a cualquier texto, sea literario o no. Sabemos que nos falta un gran trayecto por recorrer; no obstante, nuestra intención es buena y estamos seguros de que el presente esfuerzo es un pequeño paso, pero en la dirección correcta.

---

<sup>42</sup>Donna F. Alvermann. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Editorial Visor, Madrid. 1990, p. 24.

## Conclusiones

- A través del acercamiento teórico y práctico a la lectura, podemos intentar nuestra propia definición: la lectura es un proceso intelectual activo donde se realiza una conversación entre el lector y el texto, y en el que el contexto será el mediador de este intercambio de informaciones. La comprensión dependerá del significado que para el lector tenga el material impreso de acuerdo con su conocimiento personal del mundo, intereses, gustos y propósitos.
- Leer es una actividad informativa y formativa muy completa que aparte nos proporciona placer y enriquecimiento intelectual.
- En el ejercicio de lectura, el lector se integra al texto y el texto al lector. Las experiencias de un individuo adquiridas a lo largo de la vida serán necesarias en el momento de la lectura, para que se comunique eficazmente con un texto; éste, a su vez, formará parte del lector al ampliar su conocimiento del mundo.
- El sistema educativo –específicamente en la materia de Español– debe concretar medidas que desarrollen efectivamente las habilidades comunicativas en el alumno: leer, escuchar, hablar y escribir; de tal suerte que no debe relegar los cambios sociales, culturales y tecnológicos que rodean al alumno fuera del salón de clase.
- Creemos que el enfoque comunicativo puede darnos magníficos resultados en materia de educación ya que reconoce al alumno como ser social y no como un ente que forma parte sólo de la escuela.
- El enfoque comunicativo puede convertir a la lectura en una práctica cotidiana y permanente; no obstante es necesario replantear las estructuras de planes y programas educativos, así como los textos y los métodos que se proporcionen. Dicho reajuste debe basarse en objetivos perfectamente planeados y sistematizados. Un cambio de actitud en la práctica, por parte del profesorado, será vital para que la propuesta se haga realidad.

- Se puede lograr el aprendizaje de la lectura con sentido si esta se presenta ante los alumnos como un ejercicio necesario, agradable y significativo. La actividad lectora se irá desarrollando y fortaleciendo de manera paulatina a través de actividades escolares cotidianas que relacionen los textos con los intereses, motivaciones y conocimientos de los alumnos.
- La comprensión de la lectura es relativa, depende de los conocimientos, necesidades, fines y gustos de cada lector. Por lo tanto, una evaluación total de la misma es prácticamente imposible.
- Las pruebas escritas que tienen como objetivo evaluar la comprensión de lectura deben diseñarse —de acuerdo con el enfoque comunicativo— con preguntas que le permitan al lector reflexionar con el texto, no sólo extraer información anecdótica.
- El acercamiento previo a la lectura, a través del diálogo favorece la comprensión de los textos.
- La discusión deberá ser un proceso anterior y posterior a la lectura, para que, por un lado, ayude a reflexionar más con el texto leído y, por otro, los profesores puedan descubrir los niveles de lectura a los que han accedido las alumnas y alumnos.
- Los medios de comunicación masiva —radio, televisión, internet, etc.— tienen gran influencia dentro de la educación, sobre todo en los adolescentes, es por ello que deben ser analizados dentro del salón de clases.
- La televisión es uno de los medios masivos de comunicación más usado. El sistema educativo debe proporcionar al alumno las estrategias necesarias para que se enfrente a la televisión de manera crítica y reflexiva.
- La televisión no tiene que competir con la lectura. El sistema educativo puede y debe encontrar los medios adecuados que le permitan utilizar la televisión a su favor; de manera que si explotamos todos los recursos que esta nos proporciona, podemos utilizarla como trampolín para la lectura.
- Nos hemos acercado al proceso de lectura de manera teórica y práctica; sin embargo, nuestro estudio no es suficiente. Debemos realizar un trabajo posterior,

más profundo, que disipe, de alguna manera, las dudas que el presente trabajo ha dejado en nosotros.

## Bibliografía

- Alliende, Felipe y Malael Condemarin. *La lectura: teoría, evolución y desarrollo*, Editorial Andrés Bello, Chile, 1994, 315 pp.
- Alvermann, Donna F. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Visor, Madrid, 1990, 93 pp.
- Casares, Julio. *Diccionario de uso del español*, Tomo II, Gredos, Madrid, 1994, 232 pp.
- Cooper, David J. *Cómo mejorar la comprensión de lectura*, Visor, Madrid, 1990, 461 pp.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en *Legislación Universitaria*, UNAM, México, 1992, 269 pp.
- Del Río, Eduardo (Rius). *El fracaso de la educación en México*, Posada, México, 1987, 130 pp.
- García Pelayo, Oliva y otros. *Español 3. Imagen de la lengua*, México, Prentice Hall, 1995, 154 pp.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*, UNAM, México, 1996, 115 pp.
- Gomís, Anamari. *Cómo acercarse a la literatura*, Limusa, México, 1991, 127 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*, Trillas, México, 1995.

Latapí Sarre, Pablo y otros. *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento*, Parte II, Nueva imagen, México, 1994, 295 pp.

\_\_\_\_\_. *La educación en México. Análisis de un sexenio de educación en México, (1970-1976)*, Nueva imagen, México, 1980.

SEP. *Libro para el maestro. Español*, Educación Secundaria, México, 1994, 253 pp.

Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1993, (Papeles de pedagogía, 13), 108 pp.

\_\_\_\_\_. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona, 1993, (Papeles de pedagogía, 14) 275 pp.

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

Macluhan, Marshall. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Diana, México, 1975, 443 pp.

Moliner, María. *Diccionario del uso del español*, Tomo II, Gredos, Madrid, 1994, 232 pp.

Ricci Bitti, Pio E. y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*, Trad. de Manuel Arboli, Grijalvo, México, 1983, (Los noventa), 265 pp.

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

SEP. *Plan y programas de estudio*, Educación Básica Secundaria, 1993, pp. 9-33.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*, Visor, Madrid, 1990, 219 pp.

\_\_\_\_\_. *Comprensión de lectura*, Trillas, México, 1995, 263 pp.

## Hemerografía

- Charles C. Mercedes. "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles educativos*, Núm. 36, mayo-junio, 1987, pp. 3-15.
- Galeano, Eduardo. "La escuela del crimen", en *La Jornada*, México, 14 de octubre de 1995, p. 15.
- Guevara Niebla, Gilberto. "El malestar educativo", en *Nexos*, Núm. 170, febrero, 1992, pp. 21-30.
- \_\_\_\_\_. "México: ¿un país de reprobados?", en *Nexos*, Núm. 170, febrero, 1992, pp. 33-34.
- Latapí Sarre, Pablo. "Los equívocos de Televisa", en *Proceso*, Núm. 1064, 23 de marzo de 1997, pp. 40-42.