

Comprensión de la lectura: acercamiento y reflexiones.

(el caso de la escuela secundaria #44
"Rosario Gutiérrez E." en el D.F.)

Tesina que presenta la C. Esther Chanocua Olascoaga para obtener
el título de:

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas.



Directora: Maestra Ana María Maqueo Uriarte.

281411

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Comprensión de la lectura: acercamiento y reflexiones.

(el caso de la escuela secundaria #44 "Rosario Gutiérrez Eskilsen")

Esther Chanocua Olascoaga

A LA MEMORIA DE MI MADRE:

Esther Heriberta Olascoaga

*Por que tu ejemplo y tus consejos los llevo
siempre en la mente y en el corazón, y
aunque soy la mujer fuerte que siempre
quisiste que fuera... te extraño.*

A MI PADRE:

Gonzalo Chanocua Nufiez

Por que gracias a él le tome amor a las letras y como mi primer maestro, me indujo a la labor docente.

A MI HERMANO:

David Chanocua Olascoaga

Por el cariño de toda una vida.

A MI PAREJA:

Carlos Alberto Lozano Martínez

***Por que durante muchos años ha sido la
columna en la cual me he apoyado para
seguir en pie, sabiendo siempre
escucharme y amarme como soy.***

A LA MEMORIA DE MI MAESTRA:

Angélica Ortigoza Mora

***Por que me enseñaste que la gente débil
no triunfa en la vida.***

AGRADECIMIENTOS:

A Dios por prestarme aún la vida.

A mi directora de tesina y guía:

Ana María Maqueo Uriarte

A mis compañeras de la Facultad:

**Ana Ma. Luna Guerrero
Fabiola Gutiérrez Méndez
Clarisa Flores Rojas
Ana Lilia Marín Colín.**

A las escuelas secundarias diurnas No. 47 y No. 44 "Rosario Gutiérrez Eskilsen". Por el apoyo a la realización de este trabajo. En especial al profesor Jorge Martínez y al prefecto Cipriano Alemán.

A las profesoras: Elizabeth Luna Traill

Lourdes Franco

Marcela Palma

Verónica Méndez Maqueo

INDICE

I. INTRODUCCIÓN	2
II. MARCO HISTÓRICO.	10
III. MARCO TEÓRICO	19
Lingüística.	19
El Lenguaje	25
Competencia lingüística y competencia comunicativa	26
IV. PRUEBA	34
La lectura	34
1o Elección del texto.	40
2o Decisiones en torno a los alumnos.	43
3o Elaboración de las pruebas.	44
4o Aplicación de la prueba.	45
5o Análisis de las pruebas.	46
6o Vaciado de resultados.	46
V. CONCLUSIONES.	52
VI PROPUESTA.	55
BIBLIOGRAFÍA	58

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de uno mayor, compuesto por dieciocho tesinas, que, bajo la dirección de la maestra Ana María Maqueo, surgió en un seminario de tesina, en el mes de febrero de 1997.

Una vez reunidos los integrantes del seminario, discutimos el posible tema para nuestra investigación y llegamos a la conclusión de que teníamos todos una misma inquietud: la enseñanza de la lectura. Participamos de vivencias de algunos que ya tenían experiencia en la docencia, experiencias que quizás al principio nos hacían reír, pero que terminaban por hacernos reflexionar y en la mayoría de las ocasiones hasta alarmarnos. Recordaba yo, que trabajando con alumnos de nivel técnico (que ya concluyeron la secundaria) en un ejercicio de lectura en voz alta, una de las alumnas no sabía leer, literalmente no identificaba las letras. Es impresionante, pensé, no es posible que una alumna que ha concluido la educación primaria y secundaria no sepa ni identificar las letras impresas en la hoja.

Nos propusimos entonces acercarnos a este problema particular en un intento por conocer un poco mejor la situación de la enseñanza de la lectura, presuponiendo que el bajo resultado de esta habilidad en las escuelas del país se debe, precisamente, a un enfoque equivocado en su enseñanza. Nos planteamos, así, explorar los nuevos lineamientos e ideas que ofrecen los teóricos en esta particular área de la didáctica de la lengua; así como verificar, por una parte, el estado de la enseñanza de la lectura en las escuelas secundarias y, por otra parte, poner a prueba una estrategia de enseñanza diferente, diseñada de acuerdo con las ideas de uno de los principales estudiosos en la materia, Frank Smith.

Nuestro objetivo es saber un poco más sobre la comprensión de la lectura y por lo tanto, de la lingüística. Y de alguna manera, aprender 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 la lectura; problema que compartimos la mayoría de los maestros en diferentes áreas. En numerosas ocasiones el alumno no pasa sus exámenes por que en realidad no comprende lo que está leyendo en el examen. Son ya un buen número de estudiosos que se han ocupado de señalar lo agudo de la situación, aunque "Son escasos los estudios que sobre la lectura han realizado en nuestro país" (¹). Es otra de las razones que nos movieron a adentrarnos en este arduo camino.

Se ha comentado mucho, en muy diferentes ámbitos, que los mexicanos -los jóvenes en particular- no saben leer, en el amplio sentido de este término; es decir, leer como apoderarse de las ideas contenidas en un texto; leer lo profundo y no lo superficial, leer intenciones, sentimientos emociones, pensamientos, y no meras palabras.

Se habla también con frecuencia de que los mexicanos no son lectores, que no tienen el gusto por la lectura, además de que la situación económica tan crítica por la que pasa el país, no permite que las clases medias y populares gasten en libros. A nivel meramente hipotético nosotros consideramos que estas afirmaciones podrían no ser muy exactas. Nos atreveríamos a opinar que no se tiene el gusto por la lectura precisamente por que no se sabe leer. Los mexicanos sí leen, esto es indudable cuando se observa el número de publicaciones que se venden cada día en el país. Entonces, la pregunta sería, ¿qué leen?

El material que les es accesible: revistas, monitos, fotonovelas, periódicos ilustrados etc. ¿No será esto resultado de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura? En otras palabras, al no darse en la etapa escolar el desarrollo adecuado de la

¹ Sonia Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*. Pág. 63

habilidad lectora, la persona no accede al libro y se refugia en otro tipo de lecturas que si le son inteligibles.

En lo que se refiere al costo de los libros y los alcances económicos de las clases media y popular, encontramos cifras sorprendentes de ventas de revistas, fotonovelas, cómics, etc. En una información no oficial, obtenida en la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) observamos que el tiraje global de las 1,789 revistas (únicamente revistas) que se publican en nuestro país es de más de veintidós millones de ejemplares mensuales (22 183 600). Si dividimos este número de publicaciones entre un precio medio fijado en \$11.50, tendremos que en nuestro país se gasta mensualmente, sólo en revistas, la cantidad de \$255,111,400.00 (El precio promedio lo obtuvimos de encuestas que todo el equipo realizó en puestos de periódicos, con el objeto de tener una idea aproximada de los precios de estas publicaciones, así como las preferencias del público). A esta cantidad habría que añadir el valor de fotonovelas, "novelas populares", periódicos ilustrados y otras publicaciones, obteniéndose cifras inimaginables.

En síntesis y con base en lo anterior, nos atrevemos a suponer que la falta de lectores y de buenos lectores no reside, de manera determinante, en su situación económica. La respuesta tal vez se encuentre en la falta de organización económica de las autoridades correspondientes, en relación con lo verdaderamente importante: invertir en planes de estudio, formación de profesores, materiales educativos de alta calidad etc. así como en fijarse objetivos que se traduzcan en óptimos resultados educativos.

En las actuales circunstancias, las instituciones educativas solamente parecen estar produciendo enormes cantidades de egresados, prácticamente analfabetos o con posibilidades muy remotas de volverse buenos lectores, con todo lo que esto conlleva: seres pensantes, críticos, informados...

Independientemente de lo anterior, observamos que se habla mucho a niveles oficiales del "problema de la lectura" en México. Para resolverlo generalmente se proponen acciones para promoverla editando libros más baratos, por ejemplo. Sin embargo, nosotros

pensamos que el problema tiene otro origen y deberían emplearse otros medios para resolverlo: enseñar a leer a la población, empezando, claro está, por aquellos que están en edad escolar.

Por otra parte, revisamos los resultados de encuestas aplicadas a maestros y estudiantes en torno a la situación educativa del país, datos registrados por Gilberto Guevara Niebla ⁽²⁾ y las consideraciones teóricas de Frank Smith en dos de sus textos ⁽³⁾.

Por su parte, Guevara Niebla subraya las deficiencias y los errores en que ha caído la educación en México. Los principales puntos de interés se originan, sobre todo, en una mala organización y aplicación de recursos económicos por parte del gobierno. No existen, académicamente hablando, objetivos bien planeados, en cuanto a lo que se busca y lo que pretende lograrse. No se realiza un análisis profundo de la situación y necesidades del país y de las circunstancias que repercutirán 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 de un nuevo milenio; ni se respeta la diversidad étnica y social que existe en nuestro país demográfica y territorialmente hablando.

"La educación, por las nuevas circunstancias del mundo, ha pasado a ocupar un lugar central para el desarrollo de las naciones (...) nuestra nación no puede cruzarse de brazos ante esta demanda de la historia so pena de rezagarse (...) la empresa del cambio educativo no es, por sus mismas dimensiones, prerrogativa de las autoridades: es de todos, pero, principalmente de los profesores y, enseguida, de la sociedad entera" ⁽⁴⁾.

Es cierto que se ha avanzado en la construcción de escuelas después de la revolución de 1910 y de la Segunda Guerra Mundial. La mayor parte de nuestra población

² Gilberto Guevara Niebla. *La catástrofe silenciosa*.

³ Frank Smith. *Comprensión de la lectura*.

————— *Para darle sentido a la lectura*.

⁴ Gilberto Guevara Niebla. "El malestar educativo" pág. 30.

infantil asiste a la escuela, como lo menciona cada año, el día del maestro, el presidente en turno. Sin embargo, no existe ni la convicción, ni la preparación necesarias entre los profesores, como tampoco la visión real por parte de las familias en la sociedad. " El pueblo de México sigue viendo a la escuela como una esperanza de redención: en el juicio popular, es una garantía de prosperidad individual y colectiva ... para alcanzar la felicidad (...) el éxito (...) mejorar los ingresos" (5)

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 máximo de instrucción de tercero de secundaria (alfabetización rural y CONAFE) y, recientemente, se han implantado los programas de alfabetización a cargo de la Secretaria de Defensa Nacional (servicio militar obligatorio). Personas que además de no tener una base pedagógica para poder ayudar a la población, debido a su corta edad, no toman muy en serio esta labor, y quien realmente logra alfabetizarse es por su capacidad y su propia convicción y no porque en realidad se esté haciendo una buena labor. Con esto no queremos decir que los programas del CONAFE o INEA sean malos, al parecer el sistema no es deficiente, el problema radica quizás en la puesta en práctica, que no contribuyen significativamente a resolver el rezago educativo del país.

El problema se agudiza debido a la centralización y al burocratismo y, por qué no decirlo, a la corrupción que todo esto conlleva. No es raro ver que el mismo maestro que imparte geografía o historia esté también a cargo de la clase de español, sólo por que tiene alguna influencia con el director o el inspector de zona. En ocasiones el pretexto es que las horas de una sola materia no le convienen económicamente al maestro, sin pensar no sólo en la preparación pedagógica sino también en el aprendizaje del alumno. No se asume realmente el compromiso educativo entre las instituciones creadas para tal efecto, sin

⁵ Gilberto Guevara Niebla. "El malestar educativo" pág. 23.

hablar de la problemática que día con día surge en cada escuela: ¿cuáles son los tropiezos?, ¿Quién los detecta, los atiende o intenta resolver?

Desde el punto de vista teórico nos concentramos en las obras de Frank Smith, **Para darle sentido a la lectura y Comprensión de la lectura**, en las que el autor señala que la lectura debe estar encaminada, desde los primeros años escolares, a captar los mensajes que contiene el material de lectura y no a tratar de entender palabra por palabra. Habrá entonces, que dirigir, sin distracción, los sentidos del lector hacia la aprehensión de las ideas. "Otra habilidad fundamental para la lectura, aunque tampoco se le cultiva en la enseñanza, consiste en utilizar al máximo lo que ya sabemos y ser lo más ahorrativos posibles al introducir nuevos datos en la memoria"⁽⁶⁾.

Una de las preocupaciones más grandes de este autor está centrada en lo significativo del aprendizaje y, por ende, de la lectura. Resalta la importancia del empleo de los conocimientos previos del que lee, de manera que la lectura se integre a lo que ya sabe.

Oigamos sus propias palabras cuando habla de la reacción que provoca un texto ilegible para un determinado lector: "La adquisición de pocos conocimientos previos de cualquier fuente adicional puede hacer que el texto se vuelva repentinamente legible"⁽⁷⁾. Y un poco más adelante, continúa insistiendo en que "Para cualquier cosa se necesita información visual y no visual"⁽⁸⁾.

Para Smith, lo mismo que para otros estudiosos (Garduño, Cooper, Inizan, Monson y otros) el punto central será guiar al lector hacia la asimilación y producción de ideas. Atender al estudiante como es: un ser sensible. En la mayoría de las escuelas, los maestros cometemos el error de tratar al alumno como un número más en la lista o un

⁶ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 25.

⁷ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 51.

⁸ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 51-52.

apellido más entre los tantos que hemos escuchado, sin detenernos en sus inquietudes y prioridades, sin saber que en ocasiones necesitan al ser humano y no al maestro. Este enfoque parte entonces, de la necesidad de comprender sus intereses y circunstancias sociales y, en función de este contexto, determinar los objetivos del aprendizaje, partiendo de aquello que para el alumno sea significativo. Ayudarlo a desarrollar la vinculación entre el contexto y el cúmulo de conocimientos que posee y los nuevos conocimientos que va adquiriendo.

Como ya se dijo, también de Frank Smith tomamos las ideas que nos permitieron diseñar nuestro trabajo. A lo largo de sus obras, este autor sugiere que la lectura de un texto debería de ir precedida de una actividad oral previa que sitúe el texto dentro del ámbito de lo que el alumno ya sabe. Esto es, si se va a presentar un texto de contenido histórico o científico, por ejemplo, el maestro deberá conducir una conversación previa, en torno al tema en cuestión. Esta conversación -libre y espontánea- tiene como objetivo, por una parte, sacar a relucir todo lo que el alumno sabe en relación con el tema (que, en ocasiones, es mucho, pero ni el propio alumno lo sabe); y, por otra parte, dirigir la interacción de los alumnos de tal manera que con sus intervenciones enriquezcan el punto de vista de sus compañeros. (Aquí, el profesor deberá actuar como un simple coordinador, sin dar ideas propias, ni mucho menos informaciones fuera de contexto. Su papel ya no es protagónico, ya no es el dueño de la palabra a la manera tradicional; por el contrario, deberá propiciar que los alumnos hablen entre ellos sin trabas de ninguna especie, con soltura y confianza.)

Una vez que el alumno ha reflexionado sobre lo que va a leer, la comprensión de la lectura deberá ser más efectiva, toda la carga de aprendizaje que conlleva esa lectura se volverá "Un aprendizaje significativo" al sumarse a lo que el alumno ya sabe.

Para realizar nuestra investigación se diseñaron dos pruebas, a partir de una misma lectura. La primera, prueba A, se aplicó a un grupo de alumnos de acuerdo con los lineamientos tradicionales; esto es, se le presentó el texto, sin ninguna actividad previa y, a continuación, se le ofreció una guía de preguntas. En la segunda, prueba B, se les propuso a

otros alumnos la misma lectura, pero llevando a cabo la actividad previa que describimos arriba.

De los resultados de ambas pruebas esperamos poder confirmar la hipótesis de que esa reflexión y cambio de impresiones previos al enfrentamiento directo con el texto, le confieren sentido a 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" (⁹).

Para concluir, 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.

⁹ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 15.

EL MARCO HISTÓRICO.

En el siglo XX, la educación en México se fundamenta principalmente en el artículo tercero constitucional que ha sufrido varios cambios a través de los años. Hacia 1917, los principios de la educación predicaban que ésta era libre, laica, gratuita y obligatoria, sólo a nivel primaria. En 1934, el artículo sufrió una primera reforma, de tipo socialista -educación para todos-, promovida por el Presidente Lázaro Cárdenas. En lo fundamental esta reforma propuso: "excluir de la educación la doctrina religiosa, combatir todo tipo de fanatismo y crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social."⁽¹⁰⁾

Este cambio fue rechazado al término del mandato del Presidente Cárdenas, generando una nueva reforma consolidada hasta 1946, que planteó: "desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor ala patria y la conciencia de la solidaridad internacional, dejando la cuestión religiosa exclusivamente al artículo 24."⁽¹¹⁾

Enumeramos a continuación los preceptos que rigen la educación, conocida como tradicionalista, en esta época:

- a.- **Autoritarismo:** El profesor es la máxima autoridad y el que tiene la razón en todo.
- b.- **Verbalismo:** El profesor habla y habla, dicta y expone sus conocimientos, sin esperar ninguna participación por parte del alumno.
- c.- **Disciplina:** Basada en el castigo-estímulo.
- d.- **Dogmatismo:** Como lo dice el maestro, así es, no se discute, no se investiga, no se duda, ni se razona.

¹⁰ *Enciclopedia de México*. Dir. José Rogelio Álvarez. Tomo IV pág. 2424.

¹¹ *Ibidem*.

e.- **Mecanicismo:** El educando tiene que aprender de memoria todo, aunque no comprenda nada.

Estas características tienen como consecuencia que: "El alumno pierda interés por el estudio, no aprenda a razonar, sino a memorizar; no tenga iniciativa, ni creatividad, convirtiéndose en un ser pasivo". (12)

Tras la crisis de 1968, el estado sintió la necesidad de hacer cambios en la educación, proponiendo la llamada "reforma educativa", que trató de introducir los conceptos de la Escuela Activa, establecida principalmente por Celestín Freinet, cuya frase "Enseñar deleitando" se opone a la establecida por la escuela 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.

Así pues, en 1970 las propuestas de la reforma educativa rompen el tradicionalismo, inmovilidad y rigidez en la educación nacional, adoptando una filosofía educativa propia y original, y fomentando una actitud activa y crítica en el alumno.

Con la reforma de los planes, programas y libros de texto, se inició 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 dar una verdadera capacitación a los profesores. Además, por lo menos en Español, se dirigieron más a

¹² Pablo Latapí. *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976* pág. 93.

informar a los maestros sobre la nueva gramática (estructuralista), que a hablar sobre la filosofía del nuevo enfoque. Por lo tanto, el profesorado no logró ni profundizar ni comprender realmente la nueva concepción del aprendizaje en que se fundaba la reforma.

No sólo se ignoró al magisterio, los métodos tampoco se modificaron; 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 caracterizó por el crecido número de campañas de alfabetización que emprendió el estado, en un intento por enseñar a leer y escribir a toda la población. Sin embargo el aumento poblacional siempre ha rebasado estos intentos y, desde luego, luchar contra el analfabetismo en los términos en que se hacía no era una verdadera solución para la enseñanza del español.

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

En 1977 se inicia un Plan Nacional de Educación, apoyado en la consulta nacional que permitió identificar los principales problemas y definir estrategias para su desarrollo. Esta consulta fue un antecedente del establecimiento del Plan Nacional de Desarrollo surgido hasta 1990, en el cual se establecen como prioridades la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza. En este mismo año se elaboraron planes y programas experimentales para primaria y secundaria, que se aplicaron dentro del programa llamado "prueba operativa", en un número limitado de planteles, con objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

De la "prueba operativa" nace una propuesta para la modernización educativa que se puso a consideración del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del público en general. Este consenso propuso fortalecer en los estudiantes conocimientos y habilidades de carácter básico. La reforma al artículo tercero constitucional promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria y en el área de la lengua española, propone la adopción del enfoque comunicativo para su enseñanza, enfoque cuya finalidad es lograr "que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas y que sean capaces de usar la lengua como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual". (13)

El programa vigente de español de Educación Media Básica tiene ocho propósitos, resumido en tres puntos, que están completamente de acuerdo con los principales lineamientos del enfoque comunicativo: lengua hablada, lengua escrita y comprensión de lectura. Estos propósitos están incluidos en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

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

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

¹³ SEP. *Plan y programas de estudio*, pág. 19.

Una vez analizados los programas consideramos que es difícil que el alumno llegue a escribir de manera clara y precisa, ya que no se le propone una verdadera metodología para enseñarlo a redactar. No creemos que con una serie de actividades aisladas e inconexas, que además carecen de una línea clara de progresión de dificultad, sea posible aprender a expresarse por escrito de una manera lógica, coherente y ordenada. Cuestión que los mismos alumnos detectan y reclaman "¿Cómo quiere que escriba un cuento, una narración o un ensayo, nada más así? ¿Cómo empiezo? ¿Qué digo? ¿Cómo elijo el tema?

En relación con lo anterior, podríamos señalar que se puede afirmar lo mismo en relación con la lectura, cuestión que nos parece grave.

El eje de recreación literaria aborda contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, y fomenta la lectura y su disfrute; para ello aconseja organizar y utilizar la biblioteca de la escuela. Nosotros nos preguntamos: ¿Se puede comprender la lectura cambiando personajes, transformando diálogos, rescribiendo historias, o bien, modificando la anécdota? Pensamos que no.

Por último, el eje de reflexión sobre la lengua propone que los alumnos reflexionen y piensen sobre la gramática a partir de su uso. En otras palabras, que los aspectos gramaticales y ortográficos se trabajen en el salón de clases sólo cuando sea pertinente. En teoría esto parece adecuado, sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos sobre su funcionamiento en la práctica docente cotidiana.

Se puede apreciar que el programa vigente de Español está estructurado de manera fragmentada; por ejemplo, se sugiere el tema de oraciones coordinadas, después puntuación de textos, seguido de un tema de carácter literario. Por consiguiente, no existe una retroalimentación, ni avance gradual en los conocimientos. En los temas a tratar se incluye una reflexión sobre los medios de comunicación, obviamente relacionada con el enfoque comunicativo, sin embargo, sus nexos no están bien definidos. Por ello, a pesar de tener

gran trascendencia en la educación, queda a un lado, porque tanto el maestro como el alumno desconocen su importancia.

El programa también sugiere realizar actividades de lectura, análisis y discusión de fragmentos literarios. Esto parece un tanto impreciso, ya que para que un texto pueda analizarse y llevar a una discusión, es necesario que sea un texto 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 también difícil de realizar. Terminamos de examinar este eje y nos preguntamos sobre lo productivo de que el alumno lea partes de *El Quijote*, *El Periquillo Sarniento* o *los Bandidos de Río Frío*, como material de comprensión de lectura. ¿No tendrá el efecto contrario en el joven alumno de secundaria? ¿No aprenderá, más bien, a aborrecer la literatura al sentirla completamente desvinculada de su realidad y fuera del alcance de su comprensión?

Los textos de secundaria de tercer nivel analizados por nosotros se apegan fielmente al programa vigente de la SEP, pero no logran desarrollar las habilidades de comprensión de la lectura y redacción, puesto que carecen de una orientación teórica, todo parece dejarse a la iniciativa del profesor. Particularmente en comprensión de lectura, se limitan a realizar preguntas de comprensión mezcladas con preguntas de interpretación, lo que consideramos inadecuado. No obstante, algunos libros contienen aciertos, por ejemplo: Gilberto Sánchez Azuara sugiere una manera de redactar a partir del análisis de las ideas de un párrafo, e intenta llevar al alumno paso a paso para que desarrolle esta habilidad.

Se puede afirmar, entonces, que los programas y libros de texto no contribuyen gran cosa al progreso de las habilidades básicas planteadas en un principio, por que no ofrecen la orientación necesaria para desarrollarlas.

Al analizar los programas y libros de texto, es posible percatarse de que la enseñanza de la lengua no se ve como un hecho social sino como algo exclusivamente mecánico. Por ese motivo, a pesar de las reformas hechas a la educación, los medios

extraescolares (radio, cine y televisión) han sido relegados sin importar su trascendencia comunicativa en la sociedad.

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

Esta integración familiar se vio afectada, por una parte, por la fuerza que adquirió la televisión dentro de los hogares, y, por otra parte, debido a la integración cada vez mayor de las mujeres a la fuerza de trabajo. ¿Qué pasa con los niños con 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. A partir de este fenómeno se inicia una especie de lucha entre la educación y los medios de comunicación, primordialmente la televisión. Nos parece indudable que el sistema educativo se encontró en desventaja.

En esta época el gobierno comienza 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 década de los setenta, son una prueba de ello. Los esfuerzos por utilizar la televisión con un fin educativo han sido numerosos, aunque no se han obtenido resultados óptimos, entre otras cosas, porque la televisión educativa ha empleado un lenguaje muy pobre, con escasos recursos técnicos y expresivos y falta de creatividad. Pensamos que no supieron aprovechar en su totalidad las enormes posibilidades de este medio masivo y, consecuentemente, se obtuvo escasa resonancia.

Debido a lo anterior, pensamos que sería conveniente buscar alternativas para que los medios de comunicación puedan ser aliados del sistema educativo, ya que están siempre presentes en la vida del estudiante. La escuela, entre otras cosas, debería proporcionar al joven alumno las herramientas necesarias que puedan transformarlo de un

espectador pasivo en un espectador crítico de los mensajes que recibe, en un consumidor inteligente de los programas y anuncios de televisión; tomando en consideración que la televisión, tal y como actualmente se concibe en nuestro país, no es un elemento educador, sino una fuente de entretenimiento.

Es claro que el entorno social tiene una enorme influencia en la educación: "Los factores económicos del educando se encuentran muy relacionados con los logros educativos del alumno"⁽¹⁴⁾; pero no por ello debemos olvidar que: "El deterioro familiar, las drogas, la delincuencia, tal vez la televisión"⁽¹⁵⁾ llegan a constituir factores que influyen en el aprendizaje del individuo. La sociedad está relegada de la educación prácticamente en todos los niveles. El siglo XX es considerado como la era electrónica y visual por excelencia; el cine, el radio y la televisión han logrado que el mundo del individuo se extienda más allá de su casa, de su comunidad e incluso de su país; la calidad de recursos persuasivos de la televisión atrapa al adolescente y al individuo, alterando su manera de pensar y actuar y su forma de percibir el mundo. La televisión logra su cometido no necesariamente por ser un medio visual sino porque, según McLuhan, también es un medio auditivo-táctil donde están implicados todos nuestros sentidos actuando en profundidad y constituyéndose como una extensión del sistema nervioso humano.

Contra esto se enfrenta el sistema educativo. La enseñanza, acostumbrada a mostrarse en forma dividida, a constituirse en planes de estudio integrados por temas, donde el alumno tiene que buscar un vínculo entre uno y otro, se encuentra en clara desventaja frente a la televisión.

La televisión no es sólo un medio de comunicación sino una fuente comunicativa apoyada tanto en el lenguaje verbal (Como el profesor) como en todos aquellos lenguajes

¹⁴ Pablo Latapí. y otros. *Educación y escuela. lectura básica para investigadores de la educación, aprendizaje y rendimiento*. Parte II. pág. 132.

¹⁵ Pablo Latapí. "Los equívocos de televisa". *Proceso*, pág. 40.

(visual, auditivo) que penetran de manera profunda en el hombre: "Por esta razón la televisión no es sólo un distractor sino que también actúa en el terreno de la formación humana y, aunque se diga lo contrario, es un medio que educa o bien deseduca". (16)

La televisión principalmente vende; los avisos, de acuerdo con Galeano, proclaman: "Que quien no tiene, no es: quien no tiene auto, o zapatos importados o perfumes importados, es un nadie, una basura; y así la cultura del consumo imparte clases para el multitudinario alumnado de la escuela del crimen". (17) Pero esto no es todo, además de promover una buena calidad de vida de las cosas poseídas "ofrece una cantidad de cursos de violencia complementados con los videojuegos". (18) Por lo mismo se señala que, 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, y la televisión comercial ha sabido utilizar este recurso con fines contrarios a los de la educación.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Eduardo Galeano. *La escuela del crimen*. La Jornada pág. 15.

¹⁸ Ibidem.

III. MARCO TEÓRICO

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

En este capítulo, entonces, haremos una breve revisión de las disciplinas que han aportado, por medio de estudios e investigaciones, la base de lo que hoy conocemos como enfoque comunicativo. Dicho enfoque pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno, partiendo no sólo del conocimiento de las reglas gramaticales ni del acercamiento del alumno a teorías e informaciones, sino tratando de mejorar las habilidades que el alumno ya tiene, hasta lograr desarrollar al máximo su competencia comunicativa. En otras palabras, de acuerdo con los lineamientos generales que propone el enfoque, se trata más de formar que de informar al alumno, entendiéndose por formar, el proporcionarle las herramientas necesarias para su desenvolvimiento personal en el mundo que lo rodea.

Lingüística.

En años anteriores la lingüística fue una disciplina que trataba de dar explicaciones sobre la lengua. De ahí que la gramática tradicional se limitara a dar reglas para lograr un determinado propósito, motivo por el cual ha sido muy criticada: "críticas basadas, sobre todo, en las inconsistencias e incoherencias de sus presupuestos teóricos (o en la ausencia de ellos), en la mezcla de criterios (nocionales, formales, funcionales) a la hora de definir las unidades de análisis, en la confusión, muy extendida dentro de esta corriente, entre descripción y prescripción, y en haberse basado para su análisis en la lengua escrita -específicamente la literaria- olvidando la primacía de la lengua oral".⁽¹⁹⁾

¹⁹ Carlos Lomas, y Andrés Osoro. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pág. 21.

No obstante lo anterior, no se pueden ignorar las significativas aportaciones de los lingüistas y gramáticos tradicionales al conocimiento de la lengua. Baste citar a Andrés Bello como ejemplo de lo anterior.

A principios del siglo XX surge la lingüística estructural que modifica sustancialmente la manera de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas tratan de superar los defectos y contradicciones no sólo de la gramática tradicional, sino también de los comparativistas y neogramáticos. Las escuelas estructuralistas europeas de Praga y Copenhague y la escuela Norteamericana, entre otras, produjeron excelentes trabajos de análisis en el campo de la fonología, la morfología, la sintaxis y algunos intentos de semántica que, de muchas maneras, constituyen la base para trabajos posteriores.

Los postulados surgidos de esas escuelas tuvieron también gran repercusión en el ámbito de la enseñanza de la lengua, ya que permitieron un análisis cabal de las oraciones (siempre y cuando no presenten dificultades que la propia teoría estructuralista no pueda explicar). El estructuralismo aportó mucha luz sobre el conocimiento del lenguaje, sistematizó su estudio y dio como resultado obras fundamentales para acercarse a su estudio posterior; sin embargo, ha sido víctima también de severas críticas, en particular por su enfoque mecanicista y conductista, por la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico y por la exclusión del habla de su campo de estudio.

Con el paso del tiempo, a mediados del siglo XX, nace la gramática generativa, propuesta por Chomsky y su escuela, que intentará superar las limitaciones de los anteriores puntos de vista sobre la lengua. Los generativistas se propondrán el estudio del lenguaje a partir del conjunto de reglas que el hablante oyente ideal posee, produce y comprende en cualquier oración gramaticalmente posible; ellos proponen el componente sintáctico como lugar central en la lengua que permite un acercamiento de estudio interno hacia la misma. Este nuevo enfoque -no obstante sus limitaciones, una de ellas la exclusión de la actuación, esto es, la producción concreta de oraciones que realizan los hablantes- ha tenido gran repercusión con su afán innovador en el estudio del lenguaje, y ha

dado lugar al surgimiento de varias disciplinas relacionadas con él. La integración de la lingüística con otros campos del saber, como la psicología, la biología, la neurología, la didáctica, etc. ha dado como resultado un conocimiento cada vez mayor sobre varios aspectos del lenguaje humano.

El lenguaje, dicen los sociolingüistas, no puede separarse de su naturaleza comunicativa, ni ser estudiado sólo como un código que únicamente transmite mensajes. Más bien, debe centrarse la atención en el uso del lenguaje en diversas actividades, relacionadas con situaciones diversas; es decir, no hablamos igual si vamos deprisa por que se nos hace tarde o si estamos dando una clase. Nuestra forma de hablar depende también del entorno social que nos rodea y que incluso en ocasiones nos hace regular nuestra habla. Es en ese ámbito donde la psicología social brinda una ayuda fundamental, ya que puede analizar la función comunicativa del lenguaje, el carácter social de su misma producción, y el vínculo entre una organización social concreta y las reglas que rigen el comportamiento verbal. Así surgen disciplinas como:

La psicolingüística -disciplina que surge en 1953 en la Universidad de Indiana, Estados Unidos- se interesa igualmente en problemas del lenguaje; en particular aquellos relacionados con los procesos de aparición y desarrollo de la lengua. Lejos del modelo chomskiano, dichas investigaciones se han concentrado en aspectos semántico-estructurales y pragmáticos del desarrollo del lenguaje, y han obtenido importantes resultados gracias a la elaboración de modelos que explican la competencia comunicativa.

Por su parte, la sociolingüística tiene como objeto estudiar el "uso lingüístico" y por ello presta gran atención a los hablantes, quienes son considerados como miembros de "comunidades de habla", cuyo rasgo principal es su diversidad lingüística. Sin embargo, lingüistas y sociólogos han definido el "uso social" como lo que refleja la estructura de la sociedad. Para esta disciplina, el lenguaje se va a centrar primordialmente en situaciones sociales y va a ofrecer una visión de la interacción comunicativa entre lo social y lo

individual, pues la vida social de cada individuo está en constante cambio, desarrollo y evolución a partir de las interacciones comunicativas que se dan entre ellos.

En los últimos años de este siglo, la semiótica, ciencia que estudia los signos, ha reflexionado sobre el lenguaje mismo y ha dado lugar a enfoques discursivos, cuya atención se centra más en lo que hacen los signos, que en lo que estos representan. Esta disciplina ha aportado una buena cantidad de luz sobre el lenguaje, cuando habla de los procedimientos iconoverbales de creación y transmisión del sentido, utilizados por las industrias audiovisuales de la comunicación de masas. "La mirada semiológica de autores como Barthes (1957 y 1965) o Eco (1965) sobre los fenómenos de la cultura de masas (Eco escribirá jugosas páginas sobre la televisión, el cómic o la publicidad, mientras Barthes hará lo propio con la moda, la fotografía o el sistema de objetos) abre el camino a una perspectiva de análisis que trasciende metodologías de tipo lingüístico obsesionadas por el puro inventario de recursos formales y atiende al estudio de los significados trasladados por la vía de connotación y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas". (20) Los usos iconoverbales contienen en su estructura formal y temática ciertas instrucciones de uso perfectamente gobernadas por normas sintácticas que generan "ilusión de lo real" (confusión entre las imágenes de la realidad y la realidad de las imágenes), y que influyen eficazmente en el convencimiento ideológico en los destinatarios.

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

La pragmática estudia la lengua en su contexto de producción, entendida ésta como el volumen de conocimientos compartido entre los participantes en un encuentro

²⁰ Carlos Lomas y Andrés Osoro. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pág. 50.

comunicativo, dando lugar al acto de comunicación como un proceso mutuo de interpretación de intenciones.

De manera general se ha dado un esbozo de algunas de las disciplinas que han contribuido al estudio de la lengua, no como un fenómeno aislado, sino como una parte del individuo dentro de su contexto humano y social. Todo esto sería el interés de la lingüística aplicada, que no es más que: " Un puente, un filtro, un enlace, entre disciplinas teóricas y actividades prácticas (enseñanza de lenguas, por ejemplo). La LA es 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". (21)

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

En *la comunicación como proceso social* de Pio E. Ricci Bitti y Bruna Zani, se afirma que: "no existe un completo acuerdo sobre el concepto de comunicación (...) en su definición más simple implica la transmisión de una información desde una fuente a un destinatario". (22)

Dicha información se transmite de manera eficaz, sólo cuando el emisor (codificador) y el receptor (descodificador) comparten un sistema de señales socialmente aceptado (código), y tienen la intención de codificar y descodificar los mensajes e informaciones. Es probable que aquí es donde el magisterio está fallando; el codificador está mandando el mensaje pero probablemente el código que estamos empleando no es compatible con el descodificador. Socialmente no estamos formando una interrelación, no

²¹ Ana María Maqueo. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. pág. 36.

²² Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. pág. 75.

hay algo significativo y asequible para que el alumno "quiera" descodificar el mensaje y a su vez codificarlo, es decir la mayoría de las veces no llega al último paso.

La investigadora Tatiana Slama Cazacu (1973) propone un modelo del acto comunicativo constituido por seis elementos básicos: el emisor, un código, el mensaje, el contexto, el canal y el receptor. La comunicación es el proceso por medio del cual se transmiten informaciones (mensajes) a través de un código (sistema de señales socialmente aceptadas), donde el codificador (emisor) y el descodificador (interlocutor) comparten el mismo código. Sin olvidar que la comunicación siempre tiene lugar en un contexto y se efectúa gracias a un canal. Emitir un mensaje implica "Transformar un contenido psíquico en un hecho objetivo para transmitirlo al interlocutor". ⁽²³⁾ La comunicación tiene dos posibilidades de hacer referencia a los objetos: el lenguaje o código analógico que incluye los aspectos no verbales (posturas del cuerpo, gestos, ademanes, inflexiones de la voz, etc.), y el código o lenguaje numérico, eficiente, pero carente de una semántica que indique la relación entre los interlocutores (jefe, subordinado, compañero, familiar, amigo, etc.). Al codificar, el hombre emplea los lenguajes analógico y numérico traduciendo constantemente de un código a otro.

Por otra parte, se habla también de un contexto, que es la situación en la que se da un acto comunicativo, como ya se había mencionado. Las principales características que definen una situación son : ambiente, participantes y propósito. El contexto está formado por un conjunto de relaciones que tienen lugar en el momento de la comunicación. En primer lugar, se percibe el contexto lingüístico formado por fonemas, palabras, oraciones; enseguida, encontramos el contexto explícito compuesto por un elemento verbal y otro extralingüístico (gestos, mímica, etc.); posteriormente tenemos el contexto implícito que contiene todo cuanto el receptor conoce del emisor (su situación y el momento en que se

²³ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*, pág. 28.

encuentra); finalmente, está el contexto global que incluye al emisor y al receptor con todo lo que se dijo anteriormente.(cf. Ricci-Bitti.)

El contexto influye en el acto de la comunicación de diferentes formas:

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

El Lenguaje

Es un "sistema de comunicación inserto en una situación social (...) no sólo es un proceso cognoscitivo sino también un comportamiento simbólico, actividad esencial y genuinamente social". (24)

Gracias al lenguaje existe la vida en sociedad. Por medio de él se comprende la realidad, se preservan los valores, ideas, conocimientos, etc. Además, es el instrumento a través del cual se lleva a cabo la modificación de la realidad subjetiva del individuo por medio de la conversación. Uno de los puntos de apoyo del enfoque comunicativo es la conversación. Intentaremos definirla someramente, así como analizar su funcionamiento.

Dice Ricci Bitti que: "La conversación es un fenómeno de comunicación de múltiples canales que implica señales verbales y no verbales en una relación en alto grado estructurada". (25) La conversación se conceptúa como "una interacción social cooperativa"

²⁴ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. pág. 93.

²⁵ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. pág. 185.

porque sus participantes son entes sociales que se influyen recíprocamente con la cooperación, entendida ésta como la adopción de los intereses, preocupaciones e intereses del otro; el intercambio comunicativo se da entonces bajo un "objetivo común", obviamente sin tener un plan establecido; por el contrario, cada miembro de la conversación puede o no participar, darle un nuevo giro o propiciar la discrepancia. Se dan elementos no comunicados ni lingüística ni explícitamente que se entiendan gracias al contexto y a los elementos no verbales que, como miembro de una sociedad determinada, todo hablante conoce.

Competencia lingüística y competencia comunicativa

Pero, en la práctica, ¿Cómo logramos realizar estas actividades? Como ya hemos mencionado, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de nuestros estudiantes es muy pobre. A partir de la reforma que inicia con la Ley General de Educación (1970) se emprende un interesante análisis sobre la situación educativa, que da como resultado la urgente necesidad de proporcionar al alumno instrumentos que desarrollen su destreza comunicativa. El enfoque comunicativo-funcional es la alternativa a seguir para lograr que el alumno emplee eficazmente su lengua, realice producciones verbales razonadas y eficientes, adaptándolas de manera constante a las diferentes situaciones que se le presenten.

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

Los seres humanos según Chomsky, nacemos con una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Es una especie de "preprogramación genética específica para el lenguaje, que permite explicar el hecho de que el niño posea reglas fundamentales de la sintaxis para generar combinaciones de palabras". (26) Poseer un lenguaje significa, según

²⁶ Pio Rioci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*, pág. 218.

su teoría, disponer de un sistema de reglas que generan sonidos y significados. Esto da como resultado la capacidad de producir y comprender un infinito número de enunciados, es decir, tener una competencia lingüística.

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

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

Entre los mecanismos más importantes distinguidos por Chomsky está el de las reglas de reescritura detalladas por medio de "gráficas arbóreas" de las estructuras sintácticas del enunciado, que permiten explicar el hecho de que existan enunciados con más de un significado, que se entienden por el contexto. Por lo tanto, las reglas de reescritura permiten precisamente representar este rasgo de la competencia lingüística.

Existen no obstante, otros aspectos de la competencia lingüística que no se explican claramente en las reglas de escritura. Chomsky dice, entonces, que es preciso introducir reglas de transformación. Esto es, reconocer que cada enunciado posee una estructura profunda y una estructura superficial. Podemos decir entonces, que "su modelo representa la competencia lingüística como un sistema de reglas de generación y de interpretación que le permiten al hablante emparejar una serie infinita de sonidos (las representaciones fonéticas de las frases) con una serie infinita de significados (sus representaciones semánticas)" (27)

Sin embargo los estudios posteriores van más allá de las ideas de Chomsky. Para los etnógrafos de la comunicación, Gumperz y Hymes (1972), "La competencia

²⁷ Pio Ricci Bitti y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. pág. 109.

comunicativa es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada " (26). Es decir, la competencia comunicativa debe incluir no sólo la habilidad lingüística y gramatical, sino también una serie de habilidades sociales.

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

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

- a) **Competencia paralingüística.**- Capacidad de modular algunas características del significante como son: énfasis y pronunciación, además de intercalar exclamaciones, risas, etc.
- b) **Competencia proxémica.**- Capacidad de variar las actitudes espaciales y distancias interpersonales del acto de la comunicación, como tocarse, guardar determinada distancia entre los interlocutores etc.
- c) **Competencia kinésica.**- Capacidad de realizar la comunicación mediante gestos y ademanes (movimientos del cuerpo, rostro, 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 entre los hablantes según los papeles que se desempeñan
- f) **Competencia pragmática.**- Capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de la manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.
- g) **Otras eventuales competencias.**- (cf. Ricci, pp. 22 y 23)

²⁶ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pág. 38-39.

Como podemos observar, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, normas y condiciones que permiten al ser humano expresar sus ideas y emociones de manera eficaz, incluyendo expresiones verbales y no verbales. Y esto es precisamente lo que se pretende que desarrolle el alumno de secundaria, dentro de su estructura social; es decir, de acuerdo con una serie de reglas sociales y lingüísticas que permitan el intercambio de ideas y sensaciones.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, el objetivo principal de la materia de español, a nivel secundaria, debería ser la formación de individuos comunicativamente competentes. Individuos que analicen, construyan y produzcan discursos y textos coherentes y adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que se encuentran. Alumnos capaces de comprender y criticar, no sólo los textos asignados a la materia, sino también mensajes, textos y situaciones extraescolares. En síntesis, alumnos que a la vez que desarrollen al máximo sus habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) con un alto grado de eficacia, puedan actuar con eficiencia en las diversas situaciones en que se encuentren. Un individuo dueño de una competencia comunicativa desarrollada al máximo puede, además de lo anterior, seleccionar la información y las conductas positivas (haciendo a un lado las negativas) que este mundo de tecnología y progreso le proporcionan.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en los últimos años la visión que se tenía de la lingüística, la comunicación y otras disciplinas que apoyaban la enseñanza de la lengua ha cambiado mucho. Antes se estudiaba cada una de ellas de manera aislada. La didáctica veía al alumno sólo como receptor, pasivo, a quien sólo se le proporcionaba información. Hoy sus fines "no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de

comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos".⁽²⁹⁾

Anteriormente se ofrecía a los alumnos conceptos y fórmulas que tenían que memorizar para poder aprobar la materia, cuestiones que muchas veces repetían sin comprenderlas. A raíz del bajo rendimiento escolar detectado en diversas partes del mundo (alumnos que nunca aprendían a leer y a escribir, en el amplio sentido de estos términos, que sólo desarrollaban un sentido de comprensión del conocimiento), en los años ochentas, los estudiosos de la materia (lingüistas, pedagogos, psicólogos y otros) se vieron en la necesidad de volver los ojos hacia un enfoque distinto, basado en criterios muy diferentes de los que hasta entonces se habían empleado.

Así surge este nuevo enfoque comunicativo que pretendía lograr que los alumnos desarrollaran sus habilidades comunicativas, que aprendieran a pensar y a utilizar correctamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles. En otras palabras, y referido a los alumnos de la escuela secundaria, se señala que es importante que este nivel: **"consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, y la capacidad de emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar"**.⁽³⁰⁾

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

²⁹ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pág. 59-60.

³⁰ SEP. *Libro para el maestro de Español*. pág. 10.

intereses e inquietudes de los propios alumnos. Dentro del aula se favorecen sobre todo la espontaneidad, libertad y desinhibiciones.

La adopción de un método de esta naturaleza no puede ser fácil ni súbita ya que "el papel del profesor sigue siendo, como en otras épocas, el de quien aplica de modo mecánico o realiza matizaciones o pequeñas adaptaciones en propuestas didácticas que han sido elaboradas por otros, al menos en los aspectos fundamentales". (31) El cambio, pues, será paulatino pero fructífero, en la medida en que se considere que el rendimiento escolar será superior. Tanto la Secretaría de Educación Pública, como maestros e investigadores en la materia, se dan cuenta de que el propósito de la secundaria no puede ser formar filólogos o gramáticos en potencia, sino más bien intentar formar lectores y escritores, hablantes y oyentes capaces de desenvolverse en su propio entorno cultural, así como de ser críticos y propositivos.

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

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

Por otra parte, ante el enorme auge que los medios de comunicación -sobre todo la televisión- han cobrado, algunos maestros, partidarios del enfoque comunicativo, han

³¹ SEP. *Libro para el maestro de Español*, pág. 67.

dejado de verla como una enemiga y se han aliado a ella, tratando de demostrarle al alumno que la televisión y la escuela pueden trabajar juntas en beneficio del estudiante, en hacerlo crítico. "Desde el aula y desde edades tempranas la escuela debe incorporar a sus programaciones didácticas actividades de enseñanza y de aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los *teleniños* y los *depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en el efecto de la realidad que crean -por su carácter analógico y por la intención de quien los enuncia- los textos iconográficos de la comunicación de masas".⁽³²⁾ Es un deber del educador lograr que el estudiante sea un buen crítico de televisión, ya que -aunque es duro admitirlo- no podemos contra este monstruo llamado "publicidad". Por lo tanto será mejor crear en el alumno una conciencia analítica que le permita reconocer el engaño y la falsedad del discurso televisivo, particularmente en lo que se refiere a publicidad. Por lo que comentábamos antes, el adolescente cree que si no tiene lo que ve anunciado, y que le parece es bueno, no es nadie, se va a ver ridiculizado frente a sus demás compañeros y no va a entrar en el círculo de amistades.

Algunos educadores proponen que se lleven a cabo en el salón de clases actividades vinculadas con la televisión, tales como: análisis de programación y de noticieros, encuestas sobre los programas más vistos, elementos lingüísticos y no lingüísticos empleados, géneros narrativos que se manejan, etc. Se trata de aprovechar el tiempo que los alumnos se pasan viendo la televisión. "Un estudio reciente señala que, como media, un 50% de la población total ve la televisión en las horas de máxima audiencia. El peso, por tanto, de la televisión en nuestra vida cotidiana es suficientemente importante como para ser objeto de atención, más allá de lo educativo, para cualquiera que tenga interés en los fenómenos sociales ".⁽³³⁾

³² SEP. *Libro para el maestro de Español*. pág. 116.

³³ SEP. *Libro para el maestro de Español*. pág. 236.

Todo esto se puede reforzar con otras palabras de Carlos Lomas quien afirma que integrar la televisión al sistema educativo contribuye a: "formar ciudadanos capaces de profundizar en los usos democráticos exige que éstos desarrollen la capacidad de "leer" críticamente los mensajes que les envía "la ventana abierta al mundo", y superen ese estado de postración hipnótica al que les reduce la potencia del medio". (34)

En conclusión podemos afirmar que el enfoque comunicativo parece ser la respuesta educativa a todos los procesos sociales que se vienen dando desde hace cincuenta años. Tanto las ideas contenidas en él como los resultados obtenidos nos permiten suponer, al fin, que los alumnos pueden aprender lengua y adquirir una verdadera competencia comunicativa que les permita desarrollar al máximo sus habilidades comunicativas. Como consecuencia de ello, tal vez sean capaces de pensar mejor. " Aprender a leer es aprender a pensar", afirman varios teóricos de la enseñanza de la lectura.

³⁴ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. pág. 240

IV. PRUEBA.

La lectura

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

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

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

Podría parecer que el concepto de lectura no presenta grandes dificultades. Podemos encontrar en un diccionario común, por ejemplo una definición como ésta: "Leer: conocer y saber, juntar las letras. Decir en voz alta o pasar la vista por lo que esta escrito o impreso".⁽³⁵⁾

La Academia, por su parte, dice en su primera acepción: "Pasar la vista por lo escrito o lo impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres" . En su tercera acepción dice el DRAE: "Entender o interpretar un texto de éste o del otro modo".⁽³⁶⁾

En contraste con estas concepciones tan simplistas de la lectura, los estudiosos de la materia nos explican que se trata de un proceso complejo en el que intervienen distintos

³⁵ García y Pelayo. *Diccionario de la lengua Española*. pág. 330.

³⁶ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua Española*. 2a edición.

factores. Para Araceli Garduño la lectura es "El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndolo por ello, la obtención de significados a través de la obtención entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector". (37)

Muy cercanas a estas reflexiones se encuentra Frank Smith, autor de importantes trabajos sobre el tema, entre ellos la obra: *Para darle sentido a la lectura*. Para este investigador, cuando se habla de lectura, es primordial entender primero su naturaleza y todos los procesos que ella implica. Es decir, empezar eliminando todos los malentendidos que se han venido formando alrededor de la lectura; distinguir lo que *no es* ya que esto tiene implicaciones directas en la enseñanza de la lectura. Dice Frank Smith: "no podemos seguir ignorando la naturaleza del proceso [lector] pues el éxito o fracaso de la enseñanza de la lectura depende en última instancia de si el factor educativo la facilita o la dificulta. Y para saber si un método o colección de materiales en particular habrán de facilitar o dificultar la lectura, y si habrán de tener o no un sentido para el niño, no hay otra posibilidad que intentar comprender en profundidad el proceso de la lectura propiamente tal". (38)

Estos "malentendidos" con que se ha visto a la lectura no son gratuitos. Pensamos que una de las causas puede ser la gran variedad de tipos de lectura que existen. Es lo que Smith llama "espectro de la lectura". Las formas posibles de lectura van "desde el recital de poesía (...) hasta el examen individual del listado de la compra y los horarios de autobuses".(39) Constantemente nos enfrentamos a la lectura de instrucciones de algún producto, o advertencias de uso, por ejemplo.

³⁷ Sonia Araceli Garduño. *La lectura y los adolescentes*. pág. 20.

³⁸ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 15.

³⁹ *Ibidem*. pág. 129.

Ante tal diversidad de tipos de lectura, Frank Smith propone que una definición posible es: "extraer información del texto" ⁽⁴⁰⁾ que en realidad no está muy alejada de la definición que presentamos antes.

Como hemos advertido hasta aquí, en la lectura intervienen dos elementos indispensables: el lector y el texto. La complejidad de la lectura radica precisamente en el carácter de la relación que se da entre estos dos elementos. Frank Smith analiza esta interacción entre lector-texto desde varios puntos de vista. Procede porque considera que: "ninguna faceta de la lectura es rigurosamente única". ⁽⁴¹⁾ Esto quiere decir que no se requiere para la lectura de ninguna habilidad lingüística, fisiológica o cognoscitiva especial (incluso dice que no se ha conseguido aislar ningún "centro de lectura" especializado en el cerebro).

Fisiológicamente habla de que en la lectura se emplean dos tipos de información: *visual y no visual*. La primera se refiere a la información impresa que llega a nuestro cerebro a través de la vista (ésta era la concepción de la primera definición que presentamos). La información no visual en cambio, se refiere a lo que no se encuentra impreso: es decir al caudal de conocimientos que el lector tiene sobre la región geográfica o las costumbres de la época de lo que está leyendo, por ejemplo. Hay un límite muy definido de la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar, en contraste con la información no visual, cuyas posibilidades son muchísimo más amplias; por lo tanto nos beneficiamos más de la lectura cuando aprendemos a depender mínimamente de la información visual; de lo contrario, el cerebro puede quedar bloqueado e imposibilitar la comprensión. Lo que se propone, entonces, es el aprovechar la información no visual. Sin embargo cuando el texto que se lee no tiene sentido para el lector, es decir, cuando es

⁴⁰ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, pág. 131.

⁴¹ *Ibidem*, pág. 17.

insuficiente la información no visual, no podremos tener éxito en la lectura "por lo tanto, entre más sentido tenga el texto, más facilitamos el proceso lector". (42)

Frank Smith también menciona la contribución de la lingüística. Y critica severamente la postura tradicional frente a la lectura ("pasar la vista por lo impreso"). El significado no se encuentra, dice Smith, en la sucesión de fonemas (ya sea representados por signos en la lengua escrita, o bien, como sonidos en la lengua oral). Esto constituye únicamente la *estructura superficial* de la lengua, el significado se encuentra en una *estructura profunda*. Es decir, "el significado no se encuentra por sí sólo en un texto, sino que ha de ser el lector mismo quien lo aporte al texto". (43)

Esta dimensión de la participación del lector es muy interesante. Los teóricos de la lectura coinciden en que se trata de un proceso, sobre todo, personal. Anderson y Pearson (1984) opinan que: "la comprensión es un proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto".(44)

Felipe Alliende y Mabel Condemarín, por su parte dicen: "El patrimonio de conocimiento e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura. (...) la comprensión no requiere que los conocimientos del texto y el lector coincidan, sino que puedan interactuar dinámicamente. Si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver ilegible. De acuerdo con el grado de conocimientos previos con que los lectores lleguen al texto, éste será comprensible para algunos e incomprensible para otros". (45)

Como vemos, el papel del lector resulta fundamental para la comprensión de la lectura. No sólo debemos tomarlo como un elemento indispensable, sin el cual la

⁴² Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. Cap. 2.

⁴³ *Ibidem*. Cap. 4.

⁴⁴ Citados por David Cooper en: *Como mejorar la comprensión lectora*. pág. 255.

⁴⁵ Felipe G. Alliende y Mabel Condemarín G. *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. pág. 183.

decodificación no tendría lugar; debemos advertir también que sus características particulares influyen en el proceso lector.

En síntesis, varios estudiosos afirman que el acercamiento a un texto va a depender de un contexto individual que cada lector trae consigo en el momento de la decodificación. Smith habla de un "relativismo en la comprensión de la lectura". Parte de un postulado: la comprensión depende de la predicción. La predicción tiene a su vez origen en lo que Smith llama la "teoría del mundo en nuestro interior", y se refiere al conocimiento ordenado de la realidad que cada individuo va formando dentro de sí de acuerdo con su experiencia personal.

Esta teoría está proyectada hacia el pasado, el presente y el futuro; y es en esta proyección hacia el futuro donde se cumple la predicción. Todos estamos constantemente obligados a hacer interpretaciones y elegir alternativas. La predicción, consiste pues, básicamente en formular preguntas; la comprensión se ocupa de responderlas.

Las preguntas o predicciones que alguien se haga sobre una lectura son relativas a cada individuo (relativas a su propia "teoría del mundo"); por lo tanto, "la comprensión sólo puede ser medida desde el interior del propio sujeto" (46). Como podemos observar, la lectura implica tanto para el lector como para el texto una serie de exigencias para que la comprensión tenga lugar. Por un lado, una participación activa del lector; por otro, unas características determinadas para el texto. Alliende advierte: "En líneas generales se puede decir que la comprensión se facilita cuando los temas son interesantes para el lector (...) se vinculan con su patrimonio de conocimientos (no hay vacíos entre el tema del texto y los conocimientos del lector), cumplen con alguna función provechosa para el lector (instrumental, informativa, recreativa, interaccional, heurística, personal)". (47)

⁴⁶ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. Cap. 5.

⁴⁷ Felipe G. Alliende y Mabel Condemarín G. *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. pág. 117.

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

Paras ampliar más la información citaremos a Smith: "La lectura consiste en formular preguntas al texto impreso" ⁽⁴⁸⁾ por supuesto que estas preguntas dependerían del contexto particular de cada lector. Por lo tanto, "el leer directamente en busca de significado se convierte, así, en la mejor estrategia de lectura". ⁽⁴⁹⁾

La medición o evaluación de la lectura no es tarea fácil debido al "relativismo" mencionado anteriormente. De aquí que una medición objetiva sea casi imposible. Sin embargo, la actitud más adecuada parece ser indagar en los factores que intervienen en el desarrollo de la lectura y su comprensión "para planea con bases las distintas actividades destinadas a desarrollarla". ⁽⁵⁰⁾

Se puede hablar de la lectura como una modalidad del lenguaje. Esto es, un sistema simbólico utilizado por un grupo social. Podemos evaluar a los alumnos de secundaria como un grupo social, "utilizando diversos procedimientos informales y medidas con referencias a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests "estandarizados". ⁽⁵¹⁾

⁴⁸ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 132.

⁴⁹ *Ibidem*. pág. 150.

⁵⁰ Felipe G. Alliende y Mabel Condemartin. G. *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. pág. 184.

⁵¹ *Ibidem*.

Características de la prueba

Para diseñar la prueba se siguieron los siguientes pasos:

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

1o Elección del texto.

Según Felipe Alliende, en el proceso del aprendizaje de la lectura hay una etapa intermedia (precedida de una etapa *pretextual* y seguida de otra ya propiamente *textual*). En esta etapa, el lector ha aprendido ya a descodificar, es decir domina la parte "mecánica" de la lectura. Viene a continuación un proceso de contacto más profundo con el texto escrito. "Esta etapa suele ser desilusionante: algunos textos son demasiado complejos y ofrecen numerosas dificultades al lector; otros son demasiado fáciles y carecen de interés. El sentido común apunta hacia una partida con textos: breves, concretos, completos, de contenidos familiares, con apoyo y de facilidades gráficas, de mínima anaforización, claros, fácilmente comprensibles".⁽⁵²⁾

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

⁵² Felipe G. Alliende y Mabel Condemarín. G. *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. pág. 224.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ELEGIDO.

1.- 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 escribe el texto (aislamiento propio de los adolescentes).

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

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

2.- Extensión del texto.

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

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

3.- Calidad.

a) Concisión. Es un texto sencillo que de manera poética y a base de metáforas sencillas, nos ilustra la soledad de una niña en sus primeros años como adolescente.

b) Bien escrito. La redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas o estilísticas, se observan oraciones cuya construcción es muy sencilla:

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

Lilus quiere ser uno de esos rayos.

c) Lenguaje. Se emplea un léxico utilizado por los adolescentes.

4.- Estructura del texto.

David Cooper afirma que el proceso de comprensión lectora "incluye el ser capaz de reconocer como ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto".

(⁵³) Ello con la finalidad de que el lector pueda distinguir la información complementaria de la relevante y, sobre todo, aislar esta última.

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

a) 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 se observa también otro patrón en el que se incluyen personajes, escenario, problemas, acción, resolución del problema y el tema.

b) Textos expositivos.- También se les conoce como informativos por que presentan hechos y datos organizados en un patrón que establecen las relaciones entre las distintas ideas presentadas.

El texto seleccionado para aplicarse en la prueba es de tipo narrativo. (Lo anexamos íntegro al final del capítulo). 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 las personas o animales que participan en la historia.

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

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

⁵³ David Cooper. *Como mejorar la comprensión lectora*. pág. 327.

@ *La resolución* son los "hechos derivados de la acción que solucionan el problema". (54)

En el texto que elegimos, distinguimos las partes de la secuencia lineal que señalamos:

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

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

El párrafo 6 corresponde a la parte final o desenlace. Ahora los personajes son Lilus y su padre. El escenario parece ser el jardín de su casa. El problema es la confrontación entre el padre y la hija. La acción es la imposición del padre para que Lilus haga "ejercicio". La resolución es la angustia de Lilus ante la incompreensión del padre.

2o Decisiones en torno a los alumnos.

Decidimos aplicar la prueba a 200 alumnos (100 con cada prueba, como se verá más adelante), la mitad de cada sexo, porque creemos que la visión de una mujer es diferente a la de un hombre.

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

- * Es un grado terminal.
- * El alumno tiene mayor maduración lingüística y cognoscitiva.

⁵⁴ David Cooper. *Como mejorar la comprensión lectora*. pág. 329.

* Una parte del alumnado sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios.
y

* Es el campo de trabajo en que nos desempeñamos.

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

La mayoría de las escuelas visitadas es del turno matutino y las edades de los alumnos fluctúan entre los catorce y los dieciséis años.

3o Elaboración de las pruebas.

Una vez elegido 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 de evaluación después.

Para la prueba 2, elaboramos una actividad previa a la lectura, con el objeto de situar al alumno previamente en el tema de la lectura, de intentar a través de esa actividad, ampliar su visión relacionada 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 se desinhiba y demuestre lo que sabe sobre determinada cuestión (aunque muchas veces ignore lo que sabe), dé sus propios puntos de vista, escuche los de los demás y amplíe su propio criterio. Suponemos que todo ello contribuirá a la comprensión de la lectura, debido a que ha tenido un acercamiento previo a ella.

4o Aplicación de la prueba.

Con un documento proporcionado por la coordinación de Letras Hispánicas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos entrevistamos con el director de la escuela secundaria, al que brevemente le expusimos los motivos por los cuales necesitábamos su apoyo para la aplicación de la prueba. En general, recibimos una buena acogida por parte de ellos. Aunque la mayoría de las veces nos permitieron la entrada al plantel sin comprender en realidad cual era en si la actividad.

En la Prueba 1 se procedió conforme al esquema de enseñanza vigente, entregamos a los alumnos una hoja con el texto impreso, e indicándoles que una vez concluida la lectura contestaran el cuestionario que se encuentra en la parte posterior de la misma, con el único requisito 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.

En tanto que éramos un elemento extraño y ajeno a su cotidianeidad, los muchachos mostraron un poco de desconfianza, pero al aclararles las características de la aplicación (es decir, que la prueba era de carácter anónimo y no tenía ninguna repercusión en su calificación) y para que servirían los resultados de la prueba, los alumnos se relajaron y el ambiente en la gran mayoría de los casos, se torno más agradable, al ver que al frente no estaba un enemigo, que los criticaría o los pudiera afectar.

Partiendo de la hipótesis de que el problema es básicamente de enseñanza, en lo personal tomé una zona en donde no influyeran otros factores sociales en la comprensión de la lectura. Los alumnos a quienes yo apliqué la prueba pertenecen a una zona donde las familias no tienen un nivel socioeconómico alto y por consiguiente la mayoría de los alumnos no tiene hábitos de lectura, además de que la mayoría asistió desde sus inicios a escuelas oficiales en donde algunas veces no es requisito saber leer o escribir para obtener un certificado.

5o Análisis de las pruebas.

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

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 la prueba.

2) Se consideraron como correctas las siguientes respuestas:

⇒ Soledad.

⇒ Diferencia generacional.

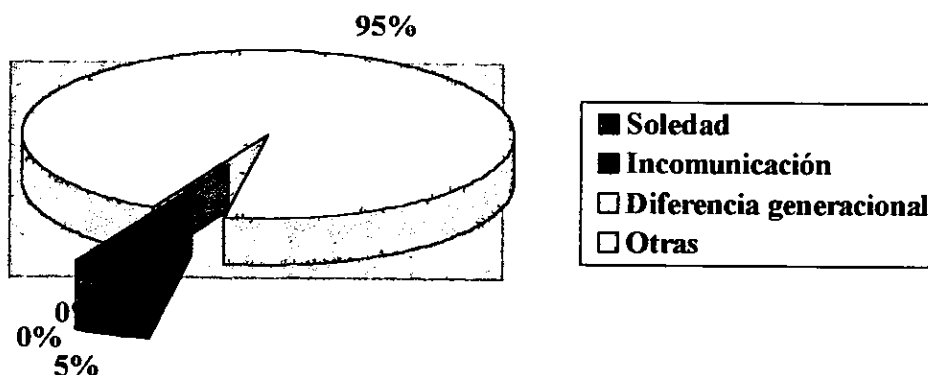
⇒ Incomunicación.

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

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

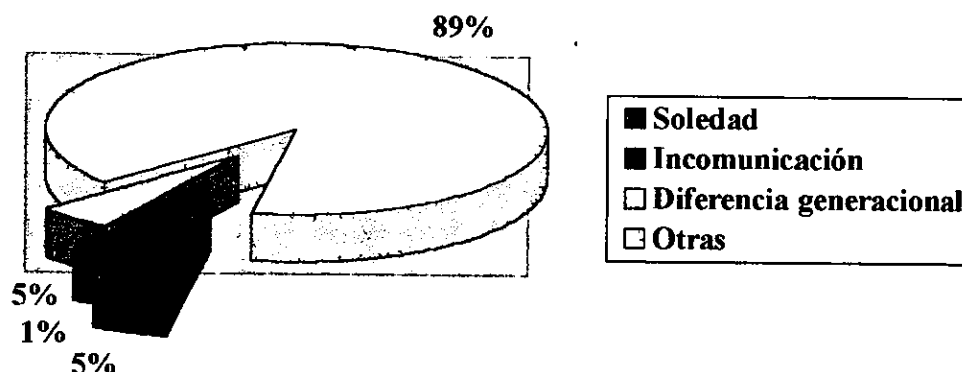
6o Vaciado de resultados.

Como ya se ha explicado, la prueba se aplicó en dos fases. En lo personal, la primera prueba la apliqué a una escuela oficial, a 100 alumnos de tercero de secundaria (50 hombres y 50 mujeres) de los cuales sí hubo quien se acercara mucho a la respuesta correcta, pero, sin ser una respuesta pensada. Si analizamos la gráfica #1 podemos observar:



En los resultados obtenidos de la primera prueba podemos observar que sólo cinco alumnos respondieron, "la soledad" (a la cual calificamos con diez puntos). El total del porcentaje de los alumnos que obtuvieron la respuesta correcta, según el criterio que ya se explicó fue sólo del 5%. Lo cual nos demuestra que pese a los factores que pudieran influir, como la apatía mostrada por los alumnos, el no identificarse con el coordinador de la actividad y la falta de didáctica por parte de éste, entre otros, los resultados son sin duda notables. Lo anterior nos permite saber que los profesores cuentan con buena "materia prima" y que podemos llevar a cabo diferentes dinámicas pedagógicas para que el alumno se interese y comprenda mejor el contenido de cualquier texto que le presentemos.

Los resultados de la segunda prueba se pueden presentar de la siguiente forma:



En esta segunda prueba, el número se incrementó a once alumnos que tuvieron una respuesta correcta. Cinco señalaron que el tema central de la lectura era la soledad, cinco especificaron a la diferencia generacional, y uno más la incomunicación. Sumados estos resultados con los criterios ya expuestos nos dan un resultado de 11%.

Como podemos observar, la diferencia entre la primera y la segunda pruebas, aunque no es mucha, sí es notoria. En la segunda prueba, se esperaban mejores resultados, pero, en el desarrollo de la sesión con los jóvenes, los comentarios de ellos desviaron un poco el objetivo principal, que era hacer que el alumno reflexionara sobre la soledad, que

como adolescente en ocasiones experimenta. Durante la conversación una niña guió más la plática hacia el tema de la diferencia generacional (que calificamos sólo con 5 puntos), y es quizá por esto que los resultados no están muy arriba de los de la primera prueba.

Sin embargo, esta pequeña diferencia, nos hace pensar que entre mayor sea la *información no visual*, de la que habla Smith, mayor será la comprensión del texto. Los resultados de la prueba, unidos a los de varias tesis ya concluidas, nos sirven para validar nuestra hipótesis, ya que demostraron que, si hacemos buen uso del enfoque comunicativo propuesto en los planes de estudio, podremos obtener mejores resultados en la comprensión de la lectura y en consecuencia, en la mayoría de las actividades del ser humano.

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 fatigazos 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 feer a la luz de sus uñas, a la luz de las chispitas proyectadas por sus dedos. Cuando se lavara las manos (lo que no hace muy seguido) cuidaría de no mojar demasiado la punta de cada dedo. Al tocar el piano tendría una linternita para cada nota. Al peinarse, salpicaduras de sol brillarian entre sus pelos. A lo mejor la llevarian al circo como fenómeno para ponerla entre la mujer barbuda y la mujer gorda.

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

Lilus platica con Aurellia y le pregunta: "¿Cómo te da besos tu n

"Besos chidos, niña, besos chidos...".

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

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

Elena Pomiatowska

V. CONCLUSIONES.

Hemos revisado someramente la situación de la enseñanza de la materia de español en México, así como los principales lineamientos e ideas que ofrecen los teóricos en el área de la lectura. Hemos explicado cómo llevamos a cabo la realización de una estrategia diferente en cuanto a la comprensión de lectura, con el objeto de demostrar que con innovaciones en nuestro trabajo podemos mejorarla y obtener mejores resultados.

Revisamos el enfoque comunicativo-funcional, puesto en práctica desde el año 1993, cuyos lineamientos rigen hasta ahora nuestros planes de estudio y vistos desde afuera tienen la suficiente viabilidad para poderlos realizar con éxito. Pero, ¿qué pasa frente al grupo con estos planes?. Si muy escuetamente vimos que el problema, han sido "las formas" como intentamos que el alumno alcance los objetivos del programa, entonces ¿qué pasa? Se implementa el cambio, se hacen nuevos planes de estudio, pero quienes lo iban a llevar a cabo no comprenden la innovación. En realidad, los maestros no se enteraron de cual era, y después de la junta "informativa", regresaron a sus aulas a seguir enseñando lo que hasta ese momento les había dado resultados. "El mundo está lleno de improvisados expertos. Ansiosos de difundir su receta favorita", ⁽⁵⁵⁾ afirma Smith. Y los maestros siguen trabajando lo que hasta ahora (después de cinco años) les sigue dando buenos resultados, argumentando que los nuevos métodos no sirven, porque son lo mismo que antes. "No hay nada mejor que lo ya conocido", dicen los maestros con un buen número de años de servicio, "lo moderno, es para los jóvenes que necesitan adoptar una metodología para empezar a ejercer, a mí ya no me enseñan, si yo les enseñé a leer a todos ellos".

Probablemente, la falta de capacitación del magisterio y de actualización sobre las nuevas corrientes educativas, es uno de los problemas que no ha dejado que las propuestas de teóricos como los revisados, entre otros, se lleven a cabo en la práctica, echando un ancla a la educación en México. Y es lamentable que teniendo estrategias disponibles

⁵⁵ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 19

como la puesta en práctica, no logremos que los alumnos comprendan la lectura a la que se enfrentan.

Materia prima tenemos, y siempre va a ser buen barro para moldear. Entonces, ¿qué está fallando? Esa fue la pregunta al principio de nuestro trabajo. ¿Serán los métodos? Ya vimos que hasta cierto punto, no, a pesar de que las reformas van atrás de todos los cambios, tanto tecnológicos como sociales del país; los planes, aunque perfectibles, se pueden utilizar, complementándolos con aportaciones de lingüistas como: Carlos Lomas o Frank Smith (ya que son pocos los estudiosos que se han interesado por el aspecto educativo en México) obteniendo, como vimos, mejores resultados.

¿Es acaso la sociedad con la que trabajamos? También hemos visto que, esto lejos de ser un factor en contra, podemos vincular la educación con lo que rodea al alumno, con lo que la sociedad le ofrece y con lo que es significativo para él, dentro de ella.

Tal vez nosotros, los maestros no hemos logrado que tome la clase de Español, no como algo aburrido, sino como un instrumento en todos los aspectos de su vida, como algo significativo. Que le interese leer cosas tan cotidianas como el alza de precios en el transporte público, pero que además comprenda los términos y las condiciones en que ésta se da. Que mientras viaja en el Sistema de Transporte Colectivo METRO, se interese por saber quien es Ali Chumacero, en lugar de pintarle bigotes a su fotografía. Que logre dejar a un lado la literatura barata (ya que vimos que esto, no es una cuestión económica, sino cultural). Inclusive que logre ver un programa de televisión con criterio y propósito de formación.

No son ambiciosas estas propuestas. Con el implemento de sólo un método, pudimos observar que hay cambios, que nos dieron mejores resultados.

Pese a todos los problemas expuestos, nos dimos cuenta, de que si cambiamos de actividades, si salimos del "lean y contesten" tradicional, podemos lograr que la comprensión de la lectura sea más fructífera incrementando las posibilidades de aprehensión del texto.

Con base en los resultados obtenidos, nos dimos cuenta de que no sólo se incrementaron las respuestas afirmativas, también se dió lugar a la pluralidad. En la primera prueba, los alumnos que encontraron el tema de la lectura, sólo respondieron "soledad". Y en la segunda prueba no sólo se encontró esta respuesta, hubo varios acercamientos al tema, como las otras dos posibilidades que, de acuerdo con nuestro criterio, eran buenas respuestas. Me pregunto entonces: ¿Cuáles habrían sido los resultados si esta actividad la hubiera hecho con mis propios alumnos, después de varios meses de conocernos, y de haber entablado ya debates y discusiones similares? Obtendríamos mejores resultados, sin duda alguna.

Hemos encontrado entonces una respuesta, probablemente el problema de comprensión de lectura en las escuelas secundarias, se debe al tipo de actividades que se les propone a los alumnos. Lo que sugerimos aquí no es lo único que existe como estrategia, ni es lo único que puede dar resultados. Habrá mucho más ideas nuevas, tantas como maestros hay ejerciendo, todo depende del tipo de alumnos que tengamos y de la época en que estemos viviendo. Todo consiste en vincular las actividades escolares con la realidad social del alumno.

VI PROPUESTA.

Recuerdo, que cuando iba en cuarto año de primaria, una practicante que se encargaba en ese momento de nosotros, nos leyó un texto que venía en nuestro libro, pero además, nos explicó la historia, nos introdujo en la vida del circo, que era el lugar en donde se llevaba a cabo la historia, e inclusive, me explicó lo que era un titiritero. Yo sabía que la niña de la historia se sentía triste, por pasarse la vida viajando con el circo, y me gustó. No había día en que no volviera a releer aquella historia, y terminé por ponerme frente a mi familia y leer de corrido aquella lectura, presumiendo de que sabía leer muy bien y no me equivocaba ni me detenía en nada.

Ahora que estudio a Frank Smith, me doy cuenta de que no era una niña superdotada, ni hacía nada extraordinario; simplemente, mi "información no visual", como la llama Smith, me ayudaba a leer integralmente y a comprender lo que estaba leyendo. "La adquisición de algunos conocimientos previos de cualquier fuente adicional puede hacer que el texto se vuelva repentinamente legible".⁽⁵⁶⁾ Entonces, el mérito no era mío, fue de aquella maestra que supo guiarme; y después de tantos años le agradezco que me haya infundido el gusto por la lectura, y además esa inquietud por querer saber más sobre ésta.

Si nos basamos en las propuestas de Smith, nos daremos cuenta de que esta es la clave en la comprensión de la lectura. Seamos como esa practicante que supo darme la suficiente información para comprender la lectura y además de disfrutarla. Hagamos que el alumno relacione lo que está leyendo con su entorno social; que el texto sea **significativo** para él, que le diga algo que le interese. Muchas veces tenemos enfrente textos científicos o de historia que no entendemos por más que los leamos, y los volvamos a leer, y lo que pasa es que no hay un contexto sobre las ciencias o la historia que nos introduzcan en estas lecturas. Entonces, entre más intentamos leer lo que aparece impreso en la hoja, menos entendemos el contenido; a esto Smith, le llama "visión encapsulada". Y es lo que en

⁵⁶ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*. pág. 51

muchas ocasiones provocan los maestros con sus exigencias formales: leer bien, no apresurarse, fijarse bien en los signos ortográficos.

La propuesta es que no seamos los creadores de esta "visión encapsulada", que seamos capaces de darle al alumno las herramientas necesarias para enfrentarse a un texto. Proporcionándole los "conocimientos previos: de algún modo, a partir de libros que si puedan leer, o bien a través de una charla, una película o incluso leyéndoles alguno o todos los libros que se les pide que lean". (57) La Secretaria de Educación Pública ofrece un equipo de videoteca para que el alumno incremente o amplie la visión del tema que va a ver. Desgraciadamente, en el área de Español, cuenta con una película de *El Quijote*, que por su amplitud, suele ser tediosa. Pero nosotros podemos buscar otras posibilidades. Lo importante es que el alumno sienta que lo que está leyendo es significativo para él, se relaciona con sus inquietudes, con su mundo adolescente, y hasta con su lenguaje. Lo importante es perderle el miedo a la lectura, e involucrarse en algo que, además de que le va a gustar, va a entender. "Los niños llegan a convertirse en lectores cuando se hallan comprometidos con situaciones en las que el lenguaje escrito es utilizado con un sentido, igual que adquieren el lenguaje hablado a partir del contacto con personas de su entorno que apelan al discurso hablado otorgándole un sentido". (58)

Dejemos a un lado ese pensamiento de que la educación es un mero proceso de transmisión de información, y volvámonos activos. Seamos sólo un moderador en la realización de sus actividades, y dejemos que él haga uso de su creatividad y de su sensibilidad. Hay que tomar al alumno como un ser sensible, que piensa y siente (recordemos que está en una edad muy receptiva y llena de cambios). Si nos acercamos a él y nos "adopta" como amigos, podemos lograr que todas sus actividades sean significativas,

⁵⁷ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, pág. 53

⁵⁸ Frank Smith. *Para darle sentido a la lectura*, pág. 10

pues se siente en confianza y sabe que si tartamudea, por ejemplo, al leer, habrá otras oportunidades para hacerlo mejor.

Otro de los aliados que podemos mencionar y que también es de suma importancia, ya que ha ganado terreno a pasos agigantados, es la televisión, que, como vimos, no tiene el debido peso en los planes de estudio. Debemos ver la televisión como un recurso educativo más, que contribuya a formar al alumno. Que le permita ser crítico frente a diferentes medios, ya que nos enfrentamos a una sociedad en la que los medios masivos resultan preponderantes en el aspecto de la comunicación.

Esperamos que ésta sea una pequeña contribución para que surjan más propuestas acerca, no sólo sobre la comprensión de la lectura, sino también sobre los cuatro ejes que propone nuestra materia en la educación secundaria. O que por lo menos sirva como reflexión para aquellos que trabajan con alumnos de este nivel. Y que juntos podamos hacer algo (aunque sea modesto) por la educación en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa Held, Antonio. *Cómo han aprendido a leer los mexicanos*. 4a Edición. Pax México. 1988.
- Charles C. Mercedes. "La televisión: usos y propuestas educativas" *Perfiles educativos*. No. 36, Mayo - Junio, 1987. págs. 3-15.
- Del Río Eduardo (Ríus). *El fracaso de la educación en México*. 3a. Edición, Posada. México. 1987.
- Enciclopedia de México*. Tomo IV Director José Rogelio Álvarez, (edición especial), SEP-CONAFE, México 1987.
- Galeano, Eduardo. "La escuela del crimen", *La Jornada*. 14 de Octubre de 1995. pág. 15.
- García, Pelayo Oliva y otros. *Español 3, Imagen de la lengua*. Prentice-Hall, México, 1995.
- Garduño, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. UNAM. México, 1996.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. FCE. México, 1992.
- Latapí Sarre, Pablo y otros. *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Aprendizaje y rendimiento*. Parte II. 2a edición. Nueva Imagen. México, 1994.

Latapí Sarre, Pablo. "Los equívocos de Televisa", *Proceso* No. 1064, 23 de Marzo de 1997. págs. 40-42.

Latapí Sarre, Pablo. *La educación en México. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. Nueva Imagen. México, 1980.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. (papeles de pedagogía #14). Barcelona, 1993.

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

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

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

Mogollón González, Ma. de los Ángeles. *Español tercer curso*. 2a. reimp. Santillana, México, 1993.

Poniatowska Elena. *Lilus Kikus*. Edit. Grijalbo, México, 1976.

Ricci Bitti, Pío E. y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. Trad. de Manuel Arbolí. Grijalbo, (los noventas) México, 1983.

Sánchez Azuara, Gilberto. *Español Texto y actividades tercer grado*. Trillas, México, 1994.

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

SEP. *Plan y programas de estudio 1993 Educación básica Secundaria*.

Smith, Frank. *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, 1995.

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