

30

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO



LA LECTURA: UN ACTO DE COMUNICACIÓN

TESIS QUE PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS PRESENTA
LAURA DELIA MEDINA OSUNA

ASESORÍA: MTRA. ANA MARÍA MAQUEO

México, D. F.

283125
Abril 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

1. INTRODUCCION

El problema educativo en México es una situación que se ha venido arrastrando con los años, como una larga cola a la que todos nos hemos adherido. Se han sugerido diversas soluciones y propuestas de tipo social, económico y sobre todo político, que no han logrado resolverlo. La educación escolar no es una fórmula que se pueda solucionar de una manera exacta. Es por esto que actualmente se buscan otras alternativas, una de éstas es la adopción de nuevos enfoques en la enseñanza.

La educación que buscamos deberá preparar al individuo primeramente para ser consciente de su papel como parte de una sociedad e integrarlo de tal forma que se sienta parte de ella; que se manifieste y actúe con una mentalidad crítica y analítica; que este conocimiento genere nuevas inquietudes por saber, dejando atrás actitudes mecánicas que hacían de él un ser pasivo.

Con este fin se ha implantado en nuestro país el enfoque comunicativo en la educación con la voluntad de cambiar conceptos, metodologías y sobre todo actitudes tanto del maestro como del alumno. Los cambios en la enseñanza tienden a propiciar una nueva forma de aprendizaje, además de que se pretende trabajar en un ambiente favorable, con materiales significativos para el estudiante, donde el papel del maestro tome nuevas dimensiones: de guía más que de censor. No obstante, estos papeles no se han invertido, se trata más bien, de hacer una amalgama donde compaginen los conocimientos del maestro con las inquietudes, creatividad, inteligencia y problemática propias del educando.

Es necesario para este fin que la nueva voz del alumno no sea impersonal, sino por el contrario, que su voz demande, pregunte y contribuya con su trabajo e ideas a la labor educativa que se lleva a cabo. Ahora bien, esta educación deberá darse en términos de equidad, es decir, una igualdad en donde a todos los individuos se les brinde las mismas oportunidades, en la que el maestro desarrolle la intuición y el conocimiento necesarios para descifrar y evaluar las distintas personalidades de sus alumnos, y de esa forma poder dar y demostrar el mismo interés por cada uno y aplicarlo adecuadamente. Esto sólo será posible en la medida en que los alumnos respiren una atmósfera de confianza creada por el propio maestro, dejando atrás viejos tabúes disciplinarios.

No es conveniente, sin embargo, darle a nuestra sociedad en general un mismo tipo de educación, planes y objetivos de estudio, aunque parezca contradictorio con lo anteriormente planteado. Esta postura es muy cómoda y oportuna para las autoridades pero inapropiada para la educación. Consideramos que programas y planes de estudio deberían tomar en cuenta las diversas situaciones sociales, culturales y económicas que conforman nuestro país. Una buena educación no debe pasar por alto dichos factores, con el fin de crear un ambiente o contexto propicio para su buen funcionamiento.

Mi interés por la educación y por explorar esta área en esta tesis surgió a partir de la lectura de diagnósticos y estudios sobre la gravedad del problema educativo en los diversos niveles académicos, que van desde la escuela primaria hasta la educación superior. Son alarmantes las cifras y las estadísticas de los exámenes de admisión tanto para el nivel medio superior como para el superior. Los resultados en los cuatro niveles

educativos hablan por sí solos de una falta unánime de preparación del educando.

Las fallas se pueden atribuir a las autoridades gubernamentales, a los planes de estudio o a su mala aplicación, a la falta de interés tanto del alumno como del maestro, a problemas económicos o sociales, y así, podríamos elaborar una larga lista. Pero más que hablar de un problema, es necesario emprender la búsqueda de soluciones, es menester despertar al gigante dormido que es la juventud de nuestro país.

Creemos que una de las soluciones u opciones que se debe tomar en cuenta como principal motivador y motor de la enseñanza, así como generador del desarrollo de la inteligencia y del conocimiento, es la enseñanza y formación de hábitos de la lectura y todo lo que ésta representa dentro del marco comunicativo de la educación.

Esta propuesta, además de un breve panorama sobre la educación en México en este siglo, será la base de la presente tesis, que forma parte de un proyecto que se inició en 1997 en el área de Didáctica y Lingüística, coordinado por la maestra Ana María Maqueo. Su objetivo principal es darle la debida importancia y relevancia a la comprensión de la lectura y su aplicación en el aula, dada la gran ayuda que la lectura representa para el conocimiento en general.

El trabajo abarcará primeramente una visión muy general del desarrollo de la educación en nuestro país, visto como un marco referencial, para continuar con el proceso y habilidad de la lectura, hasta llegar a ver cómo su acertada aplicación implica mayor conocimiento por parte del alumno, así como el desarrollo de una persona crítica, competitiva y analítica. Por otro lado, nos acercaremos a las operaciones que se realizan durante de la lectura, tanto físicas como intelectuales; este conocimiento

ayuda al maestro en sus clases y observaciones, a la vez que hará de la lectura una herramienta de trabajo.

Posteriormente se hará una breve revisión sobre el enfoque comunicativo, que inicia con una semblanza del desarrollo de la lingüística y su influencia gradual en la educación, así como de la contribución de diversas ciencias sociales. La lingüística y sobre todo la psicolingüística juegan un papel preponderante en este estudio, además de otras ciencias afines. Sus investigaciones han dado pie a nuevas reflexiones que han hecho posible el avance de la educación y por lo tanto el desarrollo adecuado de las habilidades básicas comunicativas del individuo entre las cuales se encuentra la lectura.

El acercamiento a estos estudios e investigaciones despertó en mí un sentimiento de compromiso ante la sociedad (y ante mí misma), e hizo que estudiara y reflexionara sobre el tema de la lectura y sus beneficios en la educación del individuo, así como sobre el enfoque comunicativo. Todo esto con el único afán de encontrar en la lectura, con base en la información presentada en este trabajo, un sustento para una mejor comprensión y asimilación del conocimiento y de la formación del individuo, que se proyecte en su vida futura.

El objetivo final del trabajo será ofrecer un panorama general sobre la lectura como proceso, así como la forma en que el desarrollo de esta habilidad puede repercutir en el alumno cuando se presenta de forma comunicativa y funcional; esto será posible a partir de unos análisis que se realizarán del Libro para el Maestro de Español a nivel secundaria de la SEP y de otros textos basados en este enfoque.

Todo lo anterior está encaminado a demostrar que esta relación, lectura-comunicación, es una de las piezas esenciales para echar a andar la maquinaria educativa con una verdadera comprensión, dejando atrás los

métodos mnemotécnicos del aprendizaje o la enseñanza en donde, entre otras cosas, se perdía de vista la libertad del alumno a ser escuchado. Estos esfuerzos estarán orientados, además, a dar a conocer más ampliamente el proyecto sobre este enfoque que en los últimos años han puesto en funcionamiento las autoridades pero que resultarían inútiles sin una debida actualización y comprensión por parte del magisterio.

2. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

En este capítulo, dividido en segmentos, nos proponemos analizar de forma somera el desarrollo de la educación, en especial de la enseñanza del español, a través de nuestra historia. Este bosquejo sólo intenta adentrarnos, a muy grandes rasgos, en los problemas y logros por los que ha pasado la enseñanza.

Para llevar a cabo este análisis, se dividió el capítulo en varios apartados. En el primero de ellos, la Historia de la Educación, se hará una breve referencia a la educación en México a partir de la Independencia, pasando por principios del siglo y sus grandes cambios hasta llegar a nuestros tiempos. Posteriormente, se analizarán las nuevas medidas neoliberales que ha tomado el gobierno de la República en esta década y la forma en que han afectado a la educación en México.

Más adelante veremos las reformas que se le han hecho al artículo 3^a de la Constitución Mexicana, sus ventajas y desventajas, así como el comentario de los problemas y desafíos que encara actualmente, no sólo la enseñanza del español, sino la educación en general, y algunas posibles soluciones sugeridas por especialistas en la materia, mismas que apoyamos en su gran mayoría.

Otro asunto que se tratará, aunque sea brevemente, se refiere a la equidad y la orientación, formación y desarrollo de los valores que tanto auge han tomado en estos días, encaminados al provecho y superación del estudiante como miembro de una sociedad.

Finalmente, el último punto es un análisis de los fines que se propone actualmente la enseñanza del español, así como de su posible aplicación, dada la situación crítica por la que atraviesan, tanto el magisterio como el país en general.

Todo lo anterior no constituye más que una herramienta que nos ayudará a comprender un poco mejor el pasado y el presente de la educación en México; es decir, una especie de marco histórico para lo que nos proponemos hacer en esta tesis: analizar y mostrar el papel preponderante que tiene la lectura para el aprovechamiento escolar en general, y para la formación de cada individuo en particular, con el fin último de mejorar la educación y preparar hombres y mujeres capaces de afrontar los retos de su época.

2.1. Historia

La historia de la educación en México va de la mano con la historia del país. De esta forma, el desarrollo de la educación se ha visto afectado por todas las vicisitudes históricas y políticas por las que atravesó el México independiente. No se puede negar, a pesar de todo, que la educación siempre ha sido, si no una prioridad, sí una gran preocupación por parte del estado.

La primera intención del gobierno independiente fue alfabetizar a un país en el que sólo la clase pudiente sabía leer y escribir; posteriormente, con los cambios políticos y sociales, la educación ganó nuevos peldaños e intereses dentro del gobierno. La idea inicial era alfabetizar y deslindar la autoridad de la Iglesia de los

asuntos educativos, ya que en 1843, el artículo 60 de las Bases Orgánicas disponía que la educación debía tener una finalidad religiosa.

La educación toma otros caminos más adelante, en el siglo XX. De acuerdo con su ideología, se inclinó por la educación pública, gratuita, laica, obligatoria y regida por el gobierno federal, tal como se estipulaba en la Constitución Mexicana vigente en esas fechas (1917). Por otra parte y por vez primera se toma en cuenta la participación del magisterio en las cuestiones educativas lo que constituye un gran paso en favor de la educación, que se apega más a las necesidades y planteamientos de los docentes, pero siempre orientada a la nueva filosofía gubernamental.

Este inicio de siglo se enfrenta a un país cuya población era analfabeta en un 80%, cifra alarmante para una nación que despierta a la modernidad y que apuesta por la tecnología.

En los años 1920 a 1923, sin embargo, se alcanzan grandes logros en la educación, sobre todo, durante el gobierno de Alvaro Obregón y del incansable promotor de la cultura y la educación, José Vasconcelos, mismo que luchó por la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, apoyando una postura nacionalista en la enseñanza.

Posteriormente, el estado cambia y de igual forma las tendencias educativas. En el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940, la educación toma un rasgo socialista con una inclinación técnico-práctica, de conformidad con el rumbo que se dio al país. Así, en las declaraciones de reformas a la Constitución del 28 de noviembre de 1934, publicadas en el Diario Oficial el 13 de diciembre del mismo año, se declara que:

"... La educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para la cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social..." (Enciclopedia de México, 1978, pág. 1098)

En estas declaraciones se empieza a reconocer un matiz de interés por integrar la educación a la vida social del país, a la vez que una preocupación por el rumbo que debe tomar la juventud como fuerza motora.

Conforme progresa el país, sus intereses se dirigen más hacia los avances tecnológicos, lo que se traduce en un reajuste del presupuesto. Se resta importancia a la inversión en educación, que se ve como algo de menor interés, sin tomar en cuenta que la educación es el semillero del país, y, desde luego, que se está gestando el nacimiento de la crisis educativa que se manifestará en las décadas siguientes. (Mi intención no es sugerir que ésta haya sido la única causa de la crisis; sabemos que contribuyeron a ella diversos factores de carácter económico y social. Por ejemplo, la integración de la mujer a la fuerza de trabajo y la aparición de la televisión, entre otras causas.)

Las estadísticas de aquella época, sólo mostraban los números ascendentes de alfabetizados, dando más peso a la cantidad que a la calidad, postura característica de nuestra política educativa.

Con el tiempo, la educación fue tomando fuerza, recuperando terreno. Hubo una gran concientización del papel primordial que le corresponde, lo que resultó en reajustes a las metas educativas. En esa época, 1958, se establece como gratuita y obligatoria la educación, y un año más tarde se implanta el libro de texto gratuito.

A partir de los años sesenta, de acuerdo con las reflexiones de Pablo Latapí sobre el proceso educativo, surge en México un fenómeno social que va a dar consistencia y relevancia a la educación: un diálogo entre investigadores educativos y funcionarios públicos que de acuerdo con sus palabras "tal vez no exista en otros campos de la política social". Dicho diálogo resulta importante para los interesados en la educación, ya que combina puntos de vista de ambas partes. El investigador propone alternativas mientras que el funcionario o político sugiere opciones y recursos. Una buena combinación que con el tiempo produjo resultados positivos.

En el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, se implanta el Plan de Desarrollo que contenía tres propósitos importantes para la educación:

- 1) Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad.
- 2) Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- 3) Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación. (Larroyo, 1983, pág. 585)

Todo esto con el fin de consolidar la política educativa y cultural para lograr un mejor equilibrio entre la cantidad y la calidad de los servicios que se ofrecen. Se da de esta forma, por primera vez, una importancia tanto en la calidad como en la cantidad de la educación, y se advierte además un interés por fomentar en el maestro el espíritu competitivo que el país necesita.

En los últimos dos sexenios (Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994, Ernesto Zedillo, 1994-2000), la educación sigue en constante cambio, ahora ligada más que a cuestiones políticas a situaciones de orden económico mundial. Los conceptos sobre educación cambian abruptamente, los intereses transnacionales tienen más peso que los culturales o nacionales. Por lo cual, la educación debe ser redefinida para no perderse en situaciones pragmáticas en donde los valores éticos que promueve la educación se confundan con el materialismo.

2.2. Globalización y educación

Mucho se habla de los programas neoliberales que se aplican actualmente en México, pero ¿realmente estamos conscientes de sus verdaderos intereses? El neoliberalismo o la globalización que abarca aspectos políticos, económicos, sociales y educativos, es la nueva tendencia que afronta el mundo. La tecnología y la modernización nos ponen de cara a un futuro incierto en nuestro país. Incierto, en cuanto a las inseguridades de estar al nivel que este proyecto requiere. Por lo tanto consideramos riesgoso adoptar medidas educativas dentro de esta nueva vertiente.

Para adaptarse racionalmente a estas nuevas necesidades, la educación mexicana debe tomar en cuenta el gran peso que el pragmatismo representa en la moderna política educativa; su planteamiento no es de orden filosófico ni científico, sino más bien "técnico", lo que implica diversos cambios tanto en las bases educativas como en las morales.

Muchos de los procesos de cambio educativo actualmente están regidos incongruente e inexplicablemente por el Fondo Monetario Internacional o bien por el Banco Mundial, instituciones por demás alejadas de los fines que persigue la educación.

El Banco Mundial desarrolló un esquema sobre la educación básica vinculado con un programa de concertación de sus préstamos; en él explica lo que pretende obtener: calidad y eficacia, e incluso la forma de valorar y evaluar los logros: manejando al educando como un artículo que se pueda moldear y que responda a los intereses de dicha organización.

Su propuesta nos parece comprensible, ya que es la institución que financia al mundo, pero es alarmante su influencia si se toma en cuenta el porcentaje de su aporte financiero (el 5 % del gasto nacional en este campo).

A partir de 1990, se da inicio en nuestro país al primer programa compensatorio en el que el Banco Mundial participa como agente externo, pero con una política educativa muy tendenciosa y con una gran fe en el mercado como un mecanismo regulador "casi automático, del desarrollo de la educación".

Esto ha sido objeto de muchas críticas, como era de esperarse, entre éstas se destacan las resumidas por Pablo Latapí: (1996, pág. 104)

- 1) El Banco Mundial ha distorsionado los paradigmas de desarrollo educativo de otras agencias internacionales especializadas de la ONU (UNESCO, UNICEF) elaboradas para acelerar la universalización de la educación primaria, por un enfoque economicista dando prioridad a la productividad.
- 2) No toma en cuenta las diversas características específicas de cada país brindando una receta única ante la educación.
- 3) El hacer avanzar la globalización económica implica un propósito de distribución internacional del trabajo que asigna patrones de desarrollo subordinados a los países más débiles y dependientes, coartando en varios de ellos la creatividad para imponer destrezas instrumentales.
- 4) Sacrifica dimensiones humanas y valores del desarrollo del niño y joven para atender al impacto en el orden productivo.
- 5) La intervención del Banco Mundial, como agencia externa, disminuye la autonomía de los gobiernos en la educación, además de influir con criterios que conciernen a intereses de grandes potencias.

Por medio de este resumen es posible inferir que la educación puede distorsionarse en gran medida cuando se pretende incluirla en programas de tipo

económico y cuando se le adjudica una "función instrumental" para preparar "capital humano".

Por otro lado, la educación en México no puede estancarse, ni permanecer estática, debe abrirse hacia nuevas tendencias, teniendo el cuidado y la inteligencia de crear nuevas filosofías que convengan a los intereses de crecimiento de nuestro país, no a los de los grandes capitales, lo que implica un juicio crítico basado esencialmente en los valores que se pretende salvar. Cito de nuevo a Latapí: "La orientación del proyecto histórico del país, no es un asunto de técnica económica sino de moral colectiva". (Latapí, 1996, pág. 71)

En una entrevista publicada en *La Jornada* (lunes, 14 de diciembre de 1998, pág.10) la pedagoga y diputada argentina, Adriana Puiggrós, declara que la educación en Latinoamérica se "sigue ahogando en el modelo neoliberal". Su enfoque, sin embargo, es de origen político, ya que comenta que los grandes organismos financieros internacionales "desarrollaron todo un discurso de lograr mayores ahorros para que los gobiernos pudieran pagar la deuda externa", esto con referencia al recorte presupuestal de la educación y al intento de privatizar la enseñanza.

Mas no todo es malo ni tendencioso en la globalización, ya que hay un énfasis por la calidad que se tenía olvidado o que se tomaba poco en cuenta. Esta referencia a la calidad no apegada a los términos del neoliberalismo, sino a la calidad, resulta valiosa si se ve como "un sistema equitativo vinculado al desarrollo regional del país, que proporcione la misma oferta para todos, que eduque, que produzca cultura de los mejores niveles internacionales (...) permitiendo la participación de docentes, alumnos y colectividad ", asevera Puiggrós en su mensaje final.

Con estas breves notas y a grandes rasgos, éste es el planteamiento de la educación dentro del tren de la modernidad; su certera aplicación depende de los fines educativos que se pretendan en cada país. Para este trabajo es como una ventana que nos permite comprender los grandes cambios que se están dando dentro

del sistema educativo y la urgencia de que tanto investigadores como maestros reflexionen y apliquen los programas, para que sean capaces de actualizarlos y vincularlos con la realidad del alumno.

2.3. Problemas y desafíos de la educación

El libro de Gilberto Guevara Niebla La Catástrofe Silenciosa manifiesta desde su título la gran problemática que enfrenta México con respecto a la educación. México, afirma "es un país de reprobados" y la cita no puede ser refutada porque las estadísticas no prueban lo contrario.

Los problemas de la educación pueden ser enumerados fácilmente y a simple vista. La pobreza, propia de la mayor parte de nuestra población, es el gran impedimento para una adecuada enseñanza ya que el alumno no cuenta con los elementos mínimos necesarios para su educación. Y aunque es triste y vergonzoso hablar de problemas tan vitales como la alimentación, éstos son la base para una condición física necesaria que permita adquirir una educación exitosa. La pobreza,

sin embargo, no ha sido impedimento para la expansión de la educación, pero a mayor pobreza es proporcional el nivel de calidad del alumno.

Otro gran problema comentado por Guevara Niebla es que los programas educativos se dirigen más hacia una clase de nivel de vida medio y alto, lo que significa que los niveles educativos generalmente están por encima de la mayoría de la población; esto se traduce en una grave deficiencia en el aprendizaje debido a la falta de comprensión del alumno de los programas que se proponen. (Consideremos el nivel alimenticio y cultural de un alumno habitante de las zonas periféricas o marginadas de cualquier lugar de nuestro país, frente aun alumno bien alimentado que asiste a una escuela privada, siendo estos últimos una minoría en una escala cuantitativa.) Se puede establecer casi como una norma que a menor ingreso familiar es menor el nivel y la calidad del alumno y mayor su dificultad para aprender.

Así mismo, es importante señalar la deserción tan aguda que sufre este sector de nuestra sociedad. Un alumno de secundaria representa ya un ingreso adicional para estas familias, por lo que la expectativa de finalizar sus estudios se reduce notoriamente. Por desgracia, según comenta Guevara Niebla, la educación media básica se puede concebir como un "filtro", porque aproximadamente la mitad de la población no concluye este ciclo. (Guevara Niebla, 1992)

Otro de los problemas principales, más vinculado con la intención de esta tesis, es la distancia que guardaban los planes de estudio con la recepción o el interés del alumno, éste los sentía abstractos, alejados de sus intereses y motivaciones, sin ninguna conexión con su vida cotidiana. Mas esta cuestión ya está siendo finalmente atendida, por lo que en este momento se puede hablar de un proceso de reacomodo y, tal vez, de pronta solución gracias a los esfuerzos de las autoridades educativas al proponer un cambio sustancial, tanto en el enfoque como en los contenidos de la enseñanza.

Por desgracia para nuestra sociedad estos cambios pueden tomar un buen tiempo de adaptación, de conocimiento y actualización por parte del magisterio y de algunas autoridades, lo que significa un avance lento y costoso para el país.

La educación es un programa a largo plazo, y como bien señala Latapí (1996) "sus cambios exigen tiempo y respeto y que, por ello, es imprescindible protegerla de discontinuidades innecesarias por políticas de estado". La educación necesita mayor comprensión en lo que se refiere a sus objetivos finales, no es un mero programa sexenal que puede ser modificado de acuerdo con intereses particulares: cada cambio conlleva implicaciones graves tanto para el maestro como para el alumno, desorientación y grandes inquietudes.

El último problema a tratar y que incumbe de manera especial al maestro es la motivación e interacción que éste proporcione en sus clases; con una frase certera de Pablo Latapí se resume y explica llanamente este problema con relación a la actuación del maestro en clase :

"Aburrimiento y desesperanza son casi lo mismo, dos formas del mismo pecado contra la vida. Causarlas a un niño es perverso, aunque sea perversidad involuntaria" (1996, pág. 68)

Tantos problemas merecen soluciones y no simples comentarios. Los investigadores proponen ciertas prácticas para combatirlos (a excepción de la pobreza que no está en nuestras manos solucionar). Estas ideas no resuelven en sí los problemas, pero se ve en ellas una voluntad de enderezar el camino. Es loable la determinación de las autoridades en este aspecto: dar paso a nuevos proyectos que esperamos no sean sólo una práctica política sino un rayo de esperanza para nuestra sociedad tan necesitada de educación de calidad.

En estos últimos años, se han dado grandes reformas y avances, algunos de ellas (más de la mitad) ya están en práctica desde 1993. Consideramos estas reformas una gran aportación para darle mayor calidad a la educación, por lo que nos

permitimos mencionar todos los puntos considerados de suma importancia para este trabajo de tesis:

- 1) Descentralización de la educación
- 2) Reforma curricular de la enseñanza básica
- 3) Mejoramiento de sueldos del magisterio y revaloración social de su profesión
- 4) Evaluación del magisterio (con implicaciones sindicales, políticas, económicas y técnicas)
- 5) Participación de la sociedad en la educación (participación efectiva de los padres)
- 6) Exámenes nacionales
- 7) Modernización de la educación superior e impulso a la investigación científica
- 8) Equidad y eficiencia
- 9) Vinculación de la educación con la producción (congruentes con la nueva economía del país).
- 10) Reforma de la educación normal y actualización del magisterio
- 11) Deslinde entre gestión educativa y las funciones del SNTE
- 12) Orientación educativa de la TV

Lo anterior se suma a las reformas al Artículo 3ro. de la Constitución Mexicana que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria.

Actualmente, se siguen los mismos lineamientos en el modelo de política educativa. Entre las más significativas podemos señalar la federación de la educación y la creación de la carrera magisterial. Es importante tomar en cuenta que si no todas las soluciones están en nuestras manos sí puede estar en nuestra voluntad el hacer de México ya no un "país de reprobados" sino de ciudadanos pensantes y orgullosos de su educación y progreso.

2.4. Equidad

Como se mencionó anteriormente, los planes de estudio se diseñaron conforme características estereotipadas de un cierto nivel socioeconómico; pero hay un aspecto de igual importancia al que no se le da la atención que merece: la diversidad de etnias que conviven en México.

Nuestro país es rico en cultura y es gracias a la participación de cada una de esas etnias como se ha forjado su grandeza. Es incongruente, por lo tanto, pensar que queden fuera del proyecto educativo o por lo menos que no se tome en cuenta esta población en la medida que lo requiere.

Este proceso tiene un rasgo histórico que data del sexenio de Ávila Camacho, 1940-1946, cuando se implantan políticas educativas con el objeto de llegar a una "unidad nacional". Esta medida en lugar de mejorar la educación, la desmembró, porque un país con una variedad étnica tan amplia no puede medirse ni valorarse de la misma manera.

Esto se traduce en un grave problema para las autoridades educativas ya que se tendrían que crear programas diversos de acuerdo con los niveles culturales y económicos de la población, lo que repercutiría en consecuencias ambiguas: por una parte, una situación marginal o discriminatoria al separar capas sociales o étnicas, mientras que por otra, significaría un porcentaje mayor de comprensión de la enseñanza ligado al contexto y la situación en que se desenvuelven.

El problema no es de fácil solución, se necesita una profunda investigación tanto teórica como práctica, en la que participen filósofos, sociólogos, politólogos, pedagogos, comunicólogos, lingüistas, antropólogos y demás estudiosos vinculados con esta área de planeación que impulse nuevos caminos, tomando en cuenta la

situación actual de nuestro país, en todos los aspectos, además de las nuevas tendencias modernizadoras desde el punto de vista didáctico.

De acuerdo con Guevara Niebla, los valores estructurales que inciden en la equidad vendrían a ser: la distribución del ingreso, la estratificación social y la administración educativa, los que juntos o separados representan un obstáculo para la educación. Con respecto a esta situación, señala que es indispensable "una política diferenciada de la educación nacional" con todos los problemas que pueda ocasionar. (Guevara, 1992, pág. 68)

Es necesario retomar el tema de la actualización o modernización dentro de este punto, los grandes riesgos que implica y que no deben ser pasados por alto. Uno de estos riesgos es el de la elitización social injusta por la desigualdad educativa. La eficiencia y competitividad proclamadas por la modernidad relegan aún más al sector marginado. Es una gran responsabilidad tanto para el gobierno como para la sociedad escoger entre una minoría de excelencia o una gran mayoría alfabetizada indiscriminadamente con ausencia de calidad. Es común oír al término de un sexenio la frase fatigada de "escolarizamos, mas no educamos" (Latapí,1996, pág. 71) lo cual constituye una declaración del fracaso de llevar una verdadera educación al pueblo.

No se debe olvidar, sin embargo, que la educación no depende de las autoridades solamente, ya que la educación supone siempre un esfuerzo personal y mientras no haya mentalidad ni conciencia competitiva por el mismo estudio, la sociedad como parte de un todo seguirá estancada en el marasmo de la indiferencia.

2.5. El artículo 3º

La educación ha sido un tema obligatorio en los programas de gobierno a lo largo de la historia de México; algunas veces se actúa con plena conciencia de su retraso y se pretende reformar el artículo 3º para beneficiar y actualizar la educación. Otras veces, es vergonzoso decirlo, estos cambios parecen obedecer a motivos políticos y lo ganado en un sexenio se pierde en otro, lo que causa, como se señaló antes, ineficiencia y desorientación en el maestro y consecuentemente en el alumno.

En 1992, con el nuevo Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica y normal, se obtuvieron grandes beneficios: la federación de la enseñanza básica, así como certeras modificaciones al artículo 3º de la Constitución Mexicana, en el cual quedó establecida la obligatoriedad de la educación secundaria que pretende elevar el nivel educativo encaminado a mejorar la situación actual del país; además de la creación de la carrera Magisterial que apoyará de igual forma la educación y la motivación, puesto que el país contará con maestros cuya profesión sea voluntaria, honrosa y satisfactoria para sus necesidades individuales y colectivas.

Se promulgó también la nueva Ley General de la Educación, se reestructuraron los planes y programas de estudio en los niveles primario y secundario y se elaboraron nuevos libros de textos gratuitos para primaria; en 1998, se distribuyó una gran cantidad de libros gratuitos para secundaria. Otro esfuerzo, que aplaudimos por su importancia, es la creación de los consejos de participación social que involucran a los padres de familia para integrarlos activamente al sistema escolar, no sólo como benefactores económicos sino como miembros activos con derechos y obligaciones para opinar sobre la educación que reciben sus hijos.

Esta participación se veía coartada por el artículo 3º en décadas anteriores, lo que ocasionó un letargo de la sociedad en su intervención voluntaria frente a la educación. Respecto a esta situación Pablo Latapí declara con gran pertinencia que en la educación todos estamos involucrados.

2.6. Valores en la educación

El hombre por su misma racionalidad siempre ha tendido a buscar ciertos valores que lo sustenten, por lo que considera la falta de ellos como una pérdida de su integridad. Dentro de la educación, los valores universales han sido señalados como esenciales para la formación de una persona.

Por largo tiempo, los valores estuvieron vinculados con la religión, mas la moral no necesariamente tiene que estar ligada a ésta. La religión imparte los valores que considera adecuados para formar hombres íntegros y completos, desde el punto de vista religioso, lo que consideramos un acierto para la formación humana. Mientras que la moral enseñada en las escuelas se vinculaba con la educación cívica, que impartía lo que habría de aprenderse como parte de una filosofía de la vida.

Afortunadamente, el pensamiento y la filosofía de las últimas autoridades educativas han tendido al cambio en este pilar fundamental de la educación. Se han conscientizado cada vez más de la necesidad de educar a la población dentro de ciertos valores humanos que dejaron de ser sobreentendidos y que ahora se ven reflejados en los planes de estudio, donde adquieren una gran importancia.

Sobre este tema, la UNESCO ha preparado un informe hecho por la Comisión Delors (citado por Latapí, 1996, pág. 83), encargada de la educación para el siglo XXI, ante la preocupación por las nuevas tendencias globalizantes en el mundo de la enseñanza.

Se parte en ellas del supuesto de que "algunos valores humanos, como la dignidad y responsabilidad del individuo, su participación libremente elegida en una o varias comunidades, la igualdad de oportunidades para todos o la búsqueda del bien común son universales y pueden ser compartidos y vividos colectivamente; y que la educación puede y debe contribuir a esta bella aventura". Este documento se estructura en tres partes: 1- Las tendencias mundiales que afectan la educación; 2- Los cuatro grandes principios que guían los análisis (aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser); 3 - Concreción de las enseñanzas y propuestas para orientar los sistemas educativos.

Esto lo consideramos también como un gran avance para una mejora común de la educación y por lo tanto de la sociedad, que ha aportado aunque involuntariamente la nueva economía transnacional, porque motivó y despertó una preocupación y un debate por el futuro del hombre.

¿Hacia dónde se dirige el camino que sigue la humanidad?

La impresión a simple vista es la de una fe ciega en la producción y el mercado, en el manejo del hombre como producto económico. Sin embargo, los valores deben de ser entendidos y transmitidos en la educación, lo que representa una gran responsabilidad y un gran privilegio para quien la imparte.

El progreso se define con base en la competitividad más que en otros rasgos primordiales que caracterizan al hombre (valores), sobre todo de sentido ético, como fundamento de las tareas educativas. Dicho informe postula:

"Todo invita, se afirma, a revalorar las dimensiones éticas y culturales de la educación, y para ello, a dar a cada persona los medios para comprender al otro en su particularidad y comprender al mundo en su caótica marcha hacia cierta unidad. Pero (para ello) es indispensable comenzar por comprenderse a sí mismo, en esta especie de viaje interior a través del conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica" (Latapí, 1996, pág. 84)

La participación del maestro es fundamental en este aspecto. Una clara visión del nuevo proyecto aunado a sus vivencias y ética propia y profesional permitirá al profesor conducir y alentar al alumno a adentrarse no sólo en la información proporcionada por el texto y el maestro, sino a aplicar dichas experiencias o conocimientos como una convicción propia de lo que verdaderamente cree y sabe y, lo más importante, lo que dicha información representa para su vida.

Esta sería la actuación precisa del magisterio dentro de la educación, y de los padres dentro de la sociedad, con el fin de formar ciudadanos activos y responsables para la reestructuración de su país. Todo esto proporciona una libertad antes perdida que dará ímpetu a la juventud para poder pensar por sí mismos, y tener una mente abierta y adecuada que les permita ser capaces de emitir sus propios juicios y no someterse fácilmente ante situaciones nuevas o extrañas.

Todos estos movimientos y cambios de origen moral, además de lo antes señalado o como una consecuencia de ellos, se han dado por la creciente preocupación de maestros y padres de familia debida a la alarmante descomposición de nuestra sociedad. Frente a sus demandas de renovación en la formación de valores humanos, cívicos y éticos, la SEP ha respondido oportunamente con el cambio de la materia de Civismo por otra que no sólo incluye valores cívicos sino además morales. Manifestamos nuestra fe en que el cambio no sea sólo de

nomenclatura sino que la nueva materia de "Etica y Civismo" responda a todas las expectativas que se han depositado en ella.

2.7. Finalidad de la educación

El proyecto de actualización de la educación antes comentado no dista mucho de cualquier otro planteado a través de los años. La intención u objetivo específico de la educación consiste en formar integralmente al alumno. Este objetivo generalmente no llega a alcanzarse por múltiples factores de orden político, social o económico.

El último Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio PRONAP, (1998) además de promover la calidad permanente en el maestro, señala como objetivo que los alumnos :

"adquieran y consoliden los conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse con autonomía y mantengan una actitud de aprendizaje permanente en las diversas situaciones de la vida cotidiana "

(Talleres Generales de Actualización, 1998. pág. 4)

Los objetivos no cambian, aunque ahora se habla de una debida aplicación de ellos en la vida práctica, lo que le da otro sentido a la educación, sin descuidar por

supuesto sus "finalidades intrínsecas" como la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades, valores y actitudes.

La educación como proyecto de nación necesita apostar por el estudiante y para llevar esto a buen término, deben cambiar la filosofía y la actitud del maestro en relación con su forma de enseñar. Latapí comenta que la educación debe tomar en cuenta tanto al individuo como a la comunidad y ocuparse "del ser, del deber ser, del poder ser y de las maneras de llegar a ser de todos los mexicanos". (1996, pág. 20) Todo esto con la única pretensión de ayudar a formar una conciencia nacional tanto individual como colectiva apoyada en una herencia cultural que debe ser promovida tanto en la casa como en la escuela.

Educar, por lo tanto, resulta una tarea llena de retos y satisfacciones. Ante los diversos cambios que enfrenta nuestro país en particular y el mundo en general se debe insistir en "una defensa de nuestra conciencia vigilante" para poder así estimular y conducir al individuo a su realización propia y colectiva, a fin de que sea dueño de su propia reflexión y responsable también de su crítica.

Lo que se pretende entonces es no sólo educar con un plan por asignaturas, sino enseñar a gozar del conocimiento, de los retos e incentivos que éste representa: "Las normas deberían propiciar la aventura educativa, no inhibirla". El logro de estas metas podría hablar de una sociedad segura de sus integrantes y sobre todo de su potencialidad.

Pablo Latapí extiende el significado y objetivo de la educación, concretamente la de la enseñanza del Español: "aprender su propio idioma, su sintaxis y estructura, el ritmo de la frase y el genio de sus inflexiones, es organizar la inteligencia y someterla a una disciplina; saber leerlo, aprender a escribirlo, reflexionarlo y dominarlo es, simplemente, educarse" (1996, pág. 26)

En esta cita se resumen tanto el sentido de la educación como el tema central de esta tesis: con un óptimo desarrollo de las habilidades lingüísticas (la lectura

principalmente) el desarrollo de la inteligencia y de la educación en general viene por añadidura.

De lo anterior se desprende que si estamos conscientes de nuestro trabajo como protagonistas de esta gran obra educativa, el beneficio que produciremos será mayor, en la medida que entendamos nuestro rol y sintamos la responsabilidad que representa ser profesores de Español.

2.8. Conclusiones

Este somero esbozo de la educación en México sirvió para introducirnos en el contexto educativo, y así tener una visión más amplia de lo que pretendemos analizar, con la idea de mejorar dentro de nuestras posibilidades la educación, fuente de la que emana el conocimiento y la formación de un individuo.

Existe, no cabe duda, una voluntad por cambiar con estereotipos estancados, de informar sobre el proceso educativo y sus mejoras, sobre todo al magisterio. Una información oportuna (en este caso de la lectura) puede detener o detectar fracasos y frustraciones que, por el contrario, se traducirían en motivación e interés por parte de los lectores, quienes generalmente relacionan la clase de Español con el tedio y el aburrimiento. Esta actitud puede cambiar radicalmente, siempre y cuando el maestro y la sociedad estén conscientes de su papel en la educación.

En este capítulo se hizo una retrospectiva del camino andado por la educación, y todo indica, según los estudios hechos, que el interés por la calidad de la enseñanza ya no son sólo palabras, ni una tendencia política. Por el contrario, se siente un clima de confianza en la actitud de las autoridades por provocar este cambio tanto en el maestro como en el alumno. Así lo marcan los diversos cambios que se han dado en el terreno educativo.

Las nuevas tendencias políticas, que por un lado nos alarman, de acuerdo a lo comentado anteriormente (la fe ciega en el mercado), por otro nos reaniman, ya que dentro de sus preceptos, la educación de calidad es la base para un mejor desarrollo. Esto debe manejarse con criterio filosófico más que político para no caer en extremos que deterioren más la educación.

3. PROCESO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En este capítulo nos acercaremos a una revisión del proceso de la lectura con el propósito de reflexionar sobre cada una de sus facetas. Esta preocupación por entender paso a paso la lectura no tiene otro objetivo que intentar comprenderla para poder así mejorar su enseñanza y aprendizaje. Una persona diestra en este conocimiento es capaz de beneficiarse ampliamente de ella, como lector, como guía o como maestro.

El capítulo se divide, según nuestro criterio, en un análisis de los diferentes aspectos que conforman el proceso de lectura, es decir, de las diversas etapas y actividades físicas e intelectuales que permiten que ésta se realice. A continuación, nos detendremos a reflexionar sobre los mecanismos propios de la lectura, analizando puntos de vista de diversos autores, lo que nos permitirá ampliar nuestro panorama sobre la educación, los problemas por los que puede atravesar y la forma en que afectan el aprendizaje. Veremos igualmente cuestiones relacionadas con el significado y la comprensión, bases medulares y motoras de la lectura. Más adelante, nos detendremos a revisar lo que opinan los especialistas sobre los materiales que se emplean para la enseñanza de la lectura, su uso, sus ventajas y desventajas. Por último, haremos una breve reflexión sobre los cambios en la práctica y los puntos de vista sobre los procesos de lectura y escritura que se han dado en las últimas décadas, las relaciones que tienen ambas habilidades, y la forma en que esos cambios se han reflejado en su enseñanza y aprendizaje.

Para desarrollar el capítulo se tomaron como base obras actuales y representativas, sobre todo de la psicolingüística, relacionadas con el proceso de la

lectura. La revisión de esas obras deberá llevarnos a tomar una postura frente a lo que estamos intentando comprender: el proceso de la lectura y las propuestas de los estudiosos de la materia, con el objeto de tener una herramienta que nos permita mejorar nuestra capacidad para lograr el desarrollo de esa habilidad en nuestros alumnos.

3.1. Introducción al proceso de lectura

La actividad de leer no es ajena a ninguna de las habilidades que previamente ha adquirido una persona. Cuando el niño comienza a leer es porque ya ha desarrollado logros anteriores con el lenguaje y la percepción visual, bases motrices para un buen desempeño en la lectura.

Para poder hablar propiamente de la lectura es conveniente entender su naturaleza y los procesos que la misma abarca, comenzando por desterrar malos entendidos que de alguna manera se han ido construyendo en torno al acto de leer.

Para Frank Smith (1997), estudioso del tema, la lectura, dentro de la enseñanza "programática" se puede reducir a una serie de habilidades "suceptibles de inculcarse y ser promovidas en una secuencia determinada siempre y cuando exista un enfoque sistemático" organizado rigurosamente que señale bien sus metas y examine en forma periódica sus resultados.

Lo anteriormente citado resulta una "antítesis" de una experiencia lingüística, según comenta el mismo autor, en la misma medida para el maestro que para el alumno, ya que no existe una libertad de innovación y por lo tanto, hay una pobre motivación en el alumno lo que se traduce en un aprendizaje deficiente y falta de interés.

Smith manifiesta también que no hay ninguna dificultad de volver la lectura un imposible, cuando prevalece la ansiedad y el afán inútil de absorber toda la información que se presente en los textos. Todo esto como consecuencia de una mala o insuficiente información sobre el proceso de lectura.

En este trabajo se pretende sostener lo establecido por Smith que "es a través de la lectura que los niños aprenden a leer", mientras que el maestro debe por todos los medios facilitarla con materiales y actividades que involucren su atención e

interés, de manera que la lectura se convierta en una actividad placentera, ya que el material que se proporciona tiene sentido y puede relacionarse con el universo o contexto del lector. Esta nueva forma de leer abre nuevos caminos no sólo a la imaginación sino a cuestiones prácticas que en otros tiempos pasaban inadvertidas.

Para saber si un material facilita o dificulta la lectura es importante conocer el proceso de la lectura, tarea a la cual nos avocaremos durante este capítulo. Smith comenta que mientras más se profundiza en la naturaleza de la lectura "menos dogmática se muestra con respecto a lo que los profesores deben hacer en el aula". (1997, pág. 18)

Estas nuevas actitudes frente a la lectura se oponen a lo que afirman o proponen diversos estudiosos anteriores sobre el tema. El hecho de que el maestro sepa cómo debe enseñar a leer es totalmente insuficiente, el maestro debe tomar conciencia de cómo funciona dicha operación para de esa forma buscar nuevas propuestas o captar deficiencias a tiempo.

Para Smith es irrefutable que "todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, en algunos niños, algunas veces", esto es, aprender a pesar del método o del maestro ya que la lectura se concibe como un proceso de predisposición natural en cualquier persona con disponibilidad física y social.

El hombre ha aprendido a leer a través del tiempo sin ninguna necesidad de "altas o nuevas tecnologías"; las únicas herramientas necesarias para realizar esta actividad provechosamente son los textos o materiales, insistimos, que sean de su interés y posibles de relacionarse con el mundo del lector, así como un buen lector con iniciativa y experiencia que sirva como guía.

Una de las ideas que Smith apunta en relación con el problema de la enseñanza es que "no se puede enseñar a leer a los niños. La responsabilidad del maestro no radica en enseñar a leer, sino en posibilitarles que aprendan a leer" (Smith, 1997, pág. 22), por lo que es indispensable un pleno conocimiento de este

proceso y sobre todo la conciencia de que se adquiere esta habilidad lectora en la medida en que se practica.

Con el propósito de no centrar este trabajo sólo en las ideas de un estudioso, consideramos pertinente acercarnos a investigaciones que sobre el tema han realizado otros autores.

En la recopilación hecha por Judith Irwin y Mary Ann Doyle en Conexiones entre lectura y escritura, Aprendiendo de la investigación. 1992, se plantean varias perspectivas de investigación que se han desarrollado en los últimos años, que consideramos de importancia para este trabajo.

De acuerdo con Sarah J. McCarthey y Taffy E. Raphael, tres son las teorías más importantes en este capítulo, cada una basada en distintas perspectivas del aprendizaje: teoría cognitiva de procesamiento de la información; teorías piagetianas o naturalistas y teoría del constructivismo social: (1992, pág. 18)

1.- Teoría cognitiva de procesamiento de la información; esta teoría está basada en una tradición filosófica positivista "cuyos modelos suponen la existencia de una realidad objetiva que se puede medir y modelar". Este proceso aplicado a la lectura sugiere que los procesos de lectura se mantienen estables a través de los contextos (ajustándose a una realidad objetiva y definida). Para construir sus modelos, estas teorías se guían por tres supuestos básicos: a) la lectura consiste en una cierta cantidad de subprocesos que se emplean para desempeñar tareas especializadas, b) lectores y escritores tienen una capacidad de atención limitada, de modo que se dan trueques entre subprocesos y c) la competencia entre lectura y escritura se determina por el grado de atención que se necesita para operar subprocesos.

Estos componentes han sido identificados por La Berge y Samuels (1974) relacionándolos con las funciones de los diferentes tipos de memoria: describen los roles de la memoria visual, fonológica, semántica y episódica en la lectura. En todo este proceso como centro se encuentra la atención: "el proceso que ubica los esfuerzos del lector en el subproceso o tipo de memoria necesaria para la tarea en cuestión "

Se concluye en este análisis que el proceso no puede ser lineal en tanto que la atención puede ubicarse en diferentes tipos de memoria, sin embargo, los procesos componentes pueden identificarse.

Otra teoría, dentro de este mismo esquema, pero contraria a la anterior es la que maneja Gough (1972), quien describe el proceso de lectura como "una secuencia letra por letra que finalmente lleva al reconocimiento de palabras. Identifica subprocesos tales como el desarrollo de una imagen icónica visual, avanzando hacia la identificación de letras, la búsqueda en el propio lexicón y el acceso a la memoria por el significado".

2.- Teorías piagetianas o naturalistas; se basan en las estructuras innatas de todos los individuos. Se caracterizan desde el punto de vista de la capacidad del lenguaje (Chomsky, 1965) y las estructuras cognitivas generales (Piaget, 1926). Esta tesis propone que el desarrollo de la lectura se basa en la adquisición del lenguaje oral, por el hecho de que se desarrolla de forma natural (Goodman, 1986). En cuanto a su relación con la alfabetización, la perspectiva piagetiana señala que los niños aprenden el lenguaje oral y escrito para "acomodar y asimilar el entorno impreso". Su tesis se apoya en que el lenguaje es funcional, porque da sentido y satisface necesidades reales, al adaptarlo a la lectura implica que el lector tiene estrategias que se desarrollan con el tiempo mientras se experimenta con el lenguaje. Este proceso incluye :

- propósito del texto: los alumnos esperan que el texto tenga sentido.
- negociabilidad: el alumno o lector usa lo que ya sabe para darle sentido al texto impreso.
- asunción de riesgos: el alumno plantea hipótesis sobre el significado del texto impreso y
- "sinfonía fina": los alumnos emplean en una situación nueva el lenguaje aprendido previamente

(Haste, Woodward & Burke, 1984)

Para esta teoría aprender a leer es relacionar o interactuar con el entorno impreso, tomando de manera activa todos los sentidos y "convertirse en usuarios del lenguaje delineando el curso del mismo hacia la experiencia" (Newman, 1985)

3.- Constructivismo social; las bases de esta teoría se sustentan en los estudios de Vygotsky (1978) y otros que se han dedicado a desarrollar la tesis de que el conocimiento se construye por medio de "las interacciones de los individuos en la sociedad" ya que puntualizan que toda forma de pensamiento es social por naturaleza, por lo tanto el aprendizaje es una forma de "internalización de la interacción social que se da primero entre individuos y luego dentro del individuo", todo esto se da, en palabras de Vygotsky, con la guía de un adulto o en "colaboración con pares más capaces".

Esta teoría se funda en tres supuestos: a) el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno sociocultural, b) las funciones psicológicas superiores, incluyendo a la lectura y la escritura son sociales y culturales por naturaleza, c) los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a otros.

Con este tipo de enfoque, el ambiente en clase cambia, de una actitud pasiva a una altamente activa, se descubre principalmente el sentido del lenguaje una vez que se sienten preparados, mientras que el maestro es el que debe proporcionar estas oportunidades. (cf. Irwin, 1992)

Todas estas teorías tienen un objetivo en común, hacer más fácil el acercamiento a la lectura, tanto del lector que inicia como del experimentado, así como del maestro o guía que al hacer suyos dichos conocimientos obrará con mayor conciencia y responsabilidad. Sin embargo, no podemos inclinarnos por una postura en particular porque consideramos que esta perspectiva comunicativa orientada hacia la lectura está abierta a diversas opciones ideológicas. Por una parte, la propuesta cognitiva apunta más hacia las funciones interiores sin tomar en cuenta la interacción social pero enfatizando en la atención y el significado; mientras que en la postura naturalista se subraya la importancia del lenguaje oral para dar paso a la lectura y a un lenguaje funcional cargado de significado. Por último, la teoría del constructivismo social que centra su interés en la interacción social: integrarnos como parte de una sociedad para después aprender individualmente con la ayuda de guías o maestros. Cada una de ellas aporta poco o mucho al enfoque comunicativo por lo que no

pueden ser descartadas sino por el contrario tomarse en cuenta como fuente de estudio y comparación.

Los siguientes puntos de este capítulo se dedicarán a un análisis detallado del desarrollo tanto extrínseco como intrínseco de la lectura. Para este efecto, sustentaremos la mayor parte de esta tesis, en la teoría de Frank Smith y otros autores que van de acuerdo con el propósito que nos proponemos demostrar en este trabajo: hacer de la lectura un instrumento funcional para la educación.

3.2. La lectura vista como un proceso científico

A pesar de todas las investigaciones y estudios que se han realizado sobre este tema, no se ha podido hasta ahora localizar un lugar exclusivo en el cerebro donde ubicar el proceso lector. Y, considerando esto, tampoco es factible hablar de ninguna faceta de la lectura estrictamente única, si se tienen en cuenta la estructura y funciones del cerebro. Algo que sí se ha comprobado es que muchas zonas de éste entran en contacto o se activan al momento de leer, haciendo hincapié en que ninguna de esas zonas es exclusiva de la lectura, esto es, ningún especialista, ya sea neurólogo o psicólogo, ha encontrado o ha conseguido aislar un "centro de lectura" específico en el cerebro.

Al hablar de lectura es imprescindible hablar de lenguaje, por tal motivo se puede hacer una analogía "la lectura no plantea ninguna exigencia a la que el cerebro no se haya visto enfrentado previamente al intentar comprender el discurso hablado" (Smith, 1997, pág. 17). Ahora bien, siguiendo con la misma idea, en el plano visual ocurre lo mismo, no hay nada nuevo en la lectura que los ojos y el cerebro no hayan realizado anteriormente al hacernos conscientes de nuestro entorno y querer localizar alguna cosa u objeto. Ambas habilidades ya fueron registradas tiempo atrás por el cerebro por lo que ahora, dirigidas a la lectura, resultan un proceso natural.

Tomando en cuenta estas consideraciones es necesario, por lo tanto, no concentrarse sólo en lo que sucede ante los ojos, ya que la lectura es un proceso que va más allá. Por ello se debe atender a factores tan importantes como la memoria y la atención, además de situaciones tan imprevistas como la ansiedad y la voluntad de tomar riesgos; fenómenos intrínsecos como la naturaleza y funciones del lenguaje, la comprensión del discurso hablado, y cuestiones sociales como las relaciones interpersonales y las diferencias socioculturales que afectan de diversas formas, sin pasar por alto el aprendizaje que se haga de la lectura, su motivación e interés.

Al desarrollar la habilidad lectora es preciso depender lo menos posible de los ojos, señala el autor, por lo que su propuesta sostiene que los ojos juegan un papel limitado en la lectura. El sustento de su teoría se basa en que existen dos tipos de información que llegan al cerebro en el momento de leer, la primera la llama "información visual", que es la parte de la información impresa que llega hasta el cerebro y es necesariamente captada por los ojos. Este tipo de información no es suficiente para que se lleve a cabo la lectura, ya que puede haber suficiente información visual, tanta como un lector sea capaz de leer y aun así resulta imposible leer, porque el proceso resulta incompleto, necesita la interacción de otro tipo de información que incluye la comprensión del idioma, el cúmulo de experiencias y conocimiento que posee el lector (su visión del mundo), la familiaridad con el tema

tratado y por su puesto una habilidad general para la lectura. A este conjunto de información se le puede englobar con el nombre de "información no visual" y es lo que completa el proceso y hace posible la lectura.

Smith da una explicación muy sencilla pero muy clara sobre los dos tipos de información: "la información visual desaparece cuando apagamos la luz, la información no visual está de todas formas dentro de su cabeza, detrás de los ojos". Existe además otra diferencia menos obvia pero de sustancial importancia: ambos tipos de información están vinculados entre sí, existe entre ellos una relación recíproca que bien puede resumirse e incluso esquematizarse :

"Cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita"

"Cuanta menos información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita". (Smith, 1997, pág. 32) Es muy fácil parafrasear lo anterior: Cuanto más sabemos sobre un asunto resulta más comprensible leer sobre ese tema.

La posibilidad de relacionar entre sí la información visual y la no visual es un hecho crucial: "hay un límite muy definido a la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar". En otras palabras, se aporta gran ayuda a los ojos si se tiene un conocimiento del tema que se va a leer, ya que el cerebro puede presentar fácilmente un desbordamiento de información visual, dándose el caso de que la habilidad visual se vea restringida e incluso bloqueada por un breve espacio.

Una habilidad básica que se asocia a la lectura, misma que Smith afirma que sólo es posible adquirir a través de la misma lectura, es la de llevar al máximo uso lo que se sabe y por el contrario depender lo menos posible de la información que proviene de los ojos: "Los ojos" -afirma el autor-" no ven nada, siendo su única función la de recoger información visual en la forma de rayos luminosos y convertirla en ráfagas de energía nerviosa que habrán de viajar por los varios millones o poco más de fibras que componen el nervio óptico hasta el cerebro".

El cerebro emplea información visual para tomar estas decisiones y el "procesamiento" de dicha información lógicamente conlleva tiempo. Este tiempo depende de la cantidad de información, a la vez que del número de alternativas entre las cuales hay que elegir. Este tipo de accesos de información despeja numerosas dudas sobre las reacciones del cerebro, ya que la velocidad con que éste reacciona no depende totalmente de los ojos o de la naturaleza del objeto que visualizamos, sino más bien de la cantidad de alternativas a escoger o desechar, puesto que la visión se registra más en el cerebro que en los ojos, situación normalmente pensada o intuida en forma contraria.

Lo anterior fue un hallazgo de la psicología experimental, y resultó una contribución sustancial para entender mejor el proceso de la lectura: la información incide en el ojo y queda así a disposición del cerebro, casi instantáneamente.

Ahora bien, además de la información que entra y se procesa, existe otro factor de gran importancia para la lectura: la memoria. Esta a su vez, se puede dividir en dos tipos, la memoria con uso transitorio que específicamente da sentido a lo que se hace a cada momento y que Smith designa como memoria a corto plazo (y otros autores "memoria operacional"), y memoria a largo plazo que recoge ideas, acontecimientos, hechos, etc., del pasado y los almacena en el cerebro. Ambos tipos de memoria resultan de gran utilidad para comprender el proceso de la lectura con sus limitaciones y potenciales.

La memoria a corto plazo puede fácilmente quedar saturada de información; este efecto trasladado a la lectura se puede explicar cuando al leer intentamos sobrecargar la memoria a corto plazo con infinidad de detalles informativos asociados con el texto. Esta información es simple y cotidiana, es la información del mundo que nos rodea, que de igual forma entra y sale continuamente y que retenemos a conveniencia, aun cuando no nos percatemos de su proceso.

En el primer plano de nuestro cerebro siempre existe un "residuo del pasado más inmediato que se puede recuperar si alguien lo solicita". Esta "repetición

instantánea" se puede ejemplificar con detalles triviales como memorizar por un corto tiempo un número telefónico o el número de una cuenta bancaria. La memoria a corto plazo no se diferencia mucho de lo que también se denomina "atención". Esta retención se hace siempre y cuando exista interés de por medio, y se borra automáticamente para dar paso a posteriores informaciones.

Sin embargo, la memoria a corto plazo "configura un sistema tan eficaz que rara vez atendemos a sus limitaciones intrínsecas o somos conscientes de su existencia". (Smith, 1997, pág. 57) Una de sus limitaciones se refiere al número de cosas que una persona puede retener y al tiempo límite que las retiene. En la memoria a corto plazo se lleva a cabo una actividad conocida técnicamente como "repeticón", a la cual recurrimos deliberadamente para retener algo de manera momentánea.

Sin embargo, no siempre se hace uso de la memoria a corto plazo durante la lectura. Cuando se lee un texto comprensivamente no es necesario recurrir a ella para almacenar letras o palabras. Una forma de sobrecargarla es la lectura inadecuada, es decir, cuando se presta atención a todos los detalles impresos en la página, error muy común en lectores principiantes (como prestar más atención a la letras que a las palabras como un todo, lo que hace la lectura imposible). Toda esta información es importante y debe tomarse en cuenta por los maestros o guías para evitar futuros fracasos o formación de malos hábitos.

Lo que da sentido a la lectura, como se ha estado reiterando a lo largo de este trabajo, es leer o proponer para su lectura materiales con significado. Un grave problema que enfrenta el sistema educativo es el empleo de materiales inadecuados, sin interés para el estudiante o imposibles de relacionar con su experiencia, sus lecturas previas o su vida cotidiana.

Es por esto que se hace énfasis en que se debe acudir a materiales o textos de interés y significativos para el educando y de esta forma incentivarlos y dar a la lectura

el cambio que necesita. En otras palabras convertir la lectura a base de interés en una actividad placentera o provechosa, no aburrida y obligatoria.

Se han señalado varios errores en los que incurre la enseñanza de la lectura, uno de los más comunes y más "peligrosos" es el de condicionar a los alumnos a captar adecuadamente cada palabra por separado y a reducir la velocidad o deducir las palabras difíciles en el momento de la enunciación, letra por letra. Limitación que impedirá un mejor desempeño en la lectura y sobrecargará el cerebro de información innecesaria.

En la situación anterior se pasa por alto que en la memoria a largo plazo se encuentra englobado el conocimiento y el total de las creencias que configuran la visión más o menos permanente del mundo que nos hemos creado, lo que resulta en la fuente de toda información no visual aplicable a la lectura.

Volviendo a la cuestión de la memoria, queremos señalar que otro aspecto muy importante de la memorización es que el esfuerzo de la misma puede anular por completo nuestra capacidad de comprensión, ya que se satura el cerebro de información, se sobrecarga y no se completa o se inhibe el proceso de comprensión. Smith distingue algunos aspectos entre la memoria a corto y largo plazo:

- la memoria a corto plazo es muy limitada, seis o siete items; mientras que la memoria a largo plazo tiene una capacidad ilimitada, sus contenidos parecen subsistir indefinidamente.
- existe una diferencia entre memorizar o almacenar información en la memoria a largo plazo y actualizarla o regresarla del cerebro. En este punto se pone de manifiesto una limitante de la memoria a largo plazo: el hecho de que sus contenidos son raras veces inmediatamente accesibles. Smith puntualiza que la diferencia básica que se da entre ambas memorias es un término fundamental: la organización. Para la memoria a corto plazo es fácil y normal retener información no relacionada, sin embargo, en la memoria a largo plazo ocurre lo contrario.

Smith compara esta última con una red, ya que es una estructura completa de conocimiento, todo establecido en un orden coherente "consiste de hecho, en todo lo que sabemos del mundo" y concluye que cuanto mejor organizada esté, es más factible y rápido disponer de ella y, por lo tanto, trasladarla a la comprensión de la lectura.

La información en la memoria a corto plazo entra, se procesa, se comprende y se desecha, mientras que en la memoria a largo plazo se evita introducir más información de la necesaria porque causa confusión; por eso es preciso ir graduando esta dosis de memorización que la lectura nos va solicitando.

En las materias de difícil comprensión es cuando se requiere una mayor dosis de memorización, en este caso, la acción se invierte, ya que una buena comprensión apoya una mejor memorización.

Smith insiste de igual forma en el conocimiento del proceso lector: "nadie que tema a las consecuencias de la lectura será capaz de leer; y nadie que tema fracasar en la lectura o en el aprendizaje de la misma aprenderá tampoco a leer". (Smith, 1997, pág. 69)

Se ha pensado generalmente que la lectura se acelera moviendo con mayor rapidez los ojos, este estudio demuestra lo contrario, ya que este proceso no se limita a la velocidad con que los ojos recogen la información. Su funcionamiento difiere de lo antes aceptado porque los ojos no se desplazan suavemente a través de cada línea ni hacia abajo de la página. Lo que hacen es oscilar en rededor en pequeños saltos que se conocen técnicamente como *saccades* (sacudidas), mientras que los lapsos en que el ojo entra en reposo se conocen como fijaciones aun "cuando la duración y función específica de las fijaciones en la lectura no se diferencien mayormente de esas pausas que los ojos realizan al percibir el mundo en general". (Smith, 1997, pág. 38)

Por lo tanto, cada fijación corresponde a una ojeada y el intervalo promedio entre estas fijaciones es aproximadamente de un cuarto de segundo, ya que

científicamente se infiere que los ojos están quietos por un tiempo. Sólo el inicio de la fijación incide en la recogida de información por parte del ojo, para transferirla de donde la tomó (un texto) al sistema visual. Por su parte el cerebro necesita un segundo entero para completar la identificación de las 4 ó 5 letras que es posible ver de una ojeada.

Esto se puede resumir de la siguiente manera :

1. Hay un límite a lo que podemos ver en cualquier momento y ese límite es, en lo que hace a letras agrupadas al azar, de cuatro o cinco de ellas.
2. Hay un límite para la velocidad con la que el cerebro es capaz de identificar letras al azar en la lectura y ese límite es de cuatro o cinco letras por segundo.

Esta limitación es de hecho compensada con la información no visual que tenemos en el cerebro, gracias a la cual nos es posible ampliar efectivamente los alcances de la escasa información visual que el cerebro puede procesar para así ver y comprender mejor los estímulos. Un claro ejemplo de esto es que la dosis de información visual que se requiere para identificar una sola letra se reduce a la mitad cuando esa letra aparece en una palabra. A partir de esta observación Smith resume "la adquisición y uso del conocimiento que habrá de reducir la dosis de información a ser procesada por el cerebro es una modalidad de aprendizaje natural e inevitable". (Smith, 1997, pág. 45)

Por otro lado, saturar de información al cerebro es un riesgo en que todo lector puede caer. Esta actividad es conocida como visión encapsulada o tubular y ocurre cuando vemos en un texto escrito "como a través de un cilindro de cartón muy angosto".

Esta actitud del cerebro no debe tomarse como una deficiencia ocular, ni como una debilidad del sistema visual. Es, por el contrario, una situación pasajera que se da

al sobrecargar el cerebro de información visual, y que tiende a afectar, lógicamente, al lector principiante ansioso de retener toda las referencias de un texto.

Una buena actitud hacia la lectura depende estrictamente del uso económico que se le dé a la información visual, es decir, de que el lector utilice la mayor cantidad posible de información no visual. No obstante, la visión encapsulada es inevitable en ciertas circunstancias como :

- 1- El intento de leer cualquier cosa que no tenga mucho sentido para el lector.
- 2- La ausencia de conocimientos relacionados con lo que se lee.
- 3- Las reticencias a utilizar la información no visual.
(porque no siempre dicha información es acertada)
- 4- Los hábitos de lectura deficiente.

Para evitar este tipo de visión, es necesario que exista el convencimiento por parte del maestro de que debe usar materiales adecuados para el lector; sin embargo, esto debe tratarse con cuidado, ya que los intereses en un salón de clases no siempre son homogéneos. El maestro por lo tanto debe actuar con inteligencia, aplicando los conocimientos que tiene sobre la lectura, y evitando así que se produzca aversión o incomprensión de la misma, situación frecuente en nuestras clases de Español.

3.3. Mecanismos de la lectura

Una de las críticas más graves que se les han hecho a los métodos de enseñanza tradicionales es que ponen énfasis en la adquisición de una serie de habilidades básicas, como descifrar o decodificar aspectos particulares del texto en lugar de verlo como una totalidad.

A principios de este siglo, en uno de los tratados sobre la enseñanza de la lectura, ya se reconocía este problema. Edmund Huey insistió en que el adiestramiento o la técnica de leer debería estar separada de la lectura como tal "la técnica de la lectura no debería aparecer en los primeros años y el poquísimos trabajo de fonética que habría de tolerarse debería estar completamente desgajado de la lectura". Para hacer más exacto su pensamiento sobre este tema nos permitimos transcribir el párrafo completo :

Al niño jamás debería permitírsele leer por el hecho de leer, como proceso formal o fin en sí mismo. La lectura debería hacerse siempre por el interés o el valor intrínseco de lo que se lee y nunca debería hacerse o considerarse como un 'ejercicio'. Por consiguiente, la pronunciación de las palabras será siempre secundaria ante la obtención del significado, de frases enteras, y esto desde el principio (...) El aprender a comprender la literatura verdadera debería empezar en casa y en los primeros días de escuela y proseguir sin interrupción.

(Huey citado por Bettelheim, 1983, pág. 31)

Esta concepción de la enseñanza de la lectura no ha cambiado entre los investigadores, pero se ha conservado en la educación tradicional. No se aprende a leer en el amplio sentido del término, memorizando las letras o palabras aunque así lo sustenten diversos métodos de enseñanza.

No es necesario, como se ha comentado anteriormente, identificar ni letras ni palabras para apoderarse del significado de un texto. Sería casi imposible poder leer si nos detuviésemos a atender al mismo tiempo las palabras por separado, en cuyo caso pueden ocurrir dos cosas: se disminuye grandemente la velocidad de la lectura para leer cada palabra, y se pierde el sentido de lo que se lee.

Es importante el hecho de que las letras y las palabras son conocidas por nosotros, aunque la noción de significado resulte algo vaga e intangible. Para facilitar este comentario retomamos la explicación que Smith da sobre el tema: si se trata de leer un fragmento sin sentido a la velocidad habitual, se cometen más errores que los de costumbre. Ahora bien, los errores de significado que comete un lector fluido son diferentes, se suele leer otras palabras pero preservando el sentido o significado en general, por ejemplo: *miró* por *vio*; en cambio, cuando un lector principiante lee palabra por palabra, puede alterar totalmente su significado, al hacer cambios de orden paradigmático: *casa* por *masa*.

Consideramos importante ahondar un poco más sobre el mecanismo de la lectura y tomar en cuenta otras investigaciones actuales sobre dicho proceso. Uno de los estudios que elegimos por su seriedad y por coincidir en propósitos y temática con esta tesis es el de Felipe Alliende G. y Mabel Condemarín G., quienes en su libro La lectura: teoría, evaluación y desarrollo afirman que el "aprestamiento" para la lectura, (traducción de la palabra inglesa *readiness* que según el *Simon and Schuster's International Dictionary* significa: habilidad, aptitud, destreza, disposición favorable, etc.) incluye básicamente dos enfoques: uno que se refiere al niño o lector mientras que el otro tiene que ver con el maestro o guía. En cuanto al niño, se realiza un estado general de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le permite

aprender a leer sin dificultad; mientras que la actividad del maestro consiste en desarrollar las habilidades o experiencias propuestas en el objetivo para lograr un mejor aprendizaje de la lectura, tomando en cuenta cuestiones tan importantes como el tiempo y la manera de enseñar ciertas estrategias relacionadas con la maduración progresiva de las habilidades del alumno.

Dentro de esta perspectiva existen factores importantes para el aprendizaje de la lectura:

- *factores físicos y fisiológicos* que abarcan aspectos como la edad, sexo, y facultades sensoriales.
- *factores sociales, emocionales y culturales* que involucran la madurez social entre otros; en este punto es de gran importancia la participación del entorno familiar y la experiencia lectora que se dé en el mismo contexto (leerles cuentos, periódicos, etc.).
- *factores perceptivos* que involucran un proceso dinámico entre el reconocimiento y la interpretación del estímulo que varía de acuerdo con la experiencia previa del lector. (lo que antes se vio como información no visual). En la literatura relacionada con la habilidad lectora, se enfatizan los aspectos relacionados con la percepción visual, discriminación visual y habilidad visomotora.
- *factores cognoscitivos*, entre los más relacionados con la lectura se encuentran la inteligencia en general y las habilidades mentales específicas como la atención y la memoria, además del bagaje cultural del lector.

En esta teoría, coincidente con lo anteriormente expuesto, se hace hincapié en que es posible leer con poca atención cuando ya se domina el mecanismo de la lectura. Para que esta lectura se recuerde es necesaria la atención y para que "los mecanismos atencionales se activen es importante la intervención del interés y la motivación". (Alliende, 1993, pág. 43) En esta misma investigación hay una relación importante entre las funciones del lenguaje y la lectura, ya que a partir de ellas se puede entender su importancia para la vida social y el papel que juegan en la vida escolar.

Las funciones más importantes del lenguaje según señala Allende en base a un estudio de Halliday (1975) son: apelativa, expresiva, y representativa, y toman modalidades propias en la lectura. A partir de ciertas funciones de tipo normativo, interaccional, personal, imaginativo, informativo, etc, que se encuentran en el lenguaje oral, se pueden establecer también correlativamente las funciones del lenguaje escrito y comprobar su importancia.

Para tener mayor información sobre esta relación ampliaremos su explicación brevemente:

Función apelativa (activa, conativa, interactiva): es la que prevalece en las expresiones lingüísticas que utilizan el modo imperativo y en los diversos modos de dar órdenes o indicaciones. Sin embargo, está presente en todos los textos que constituyen por sí mismos una apelación al lector "le pide que desarrolle la actividad de leer". Estos textos son de tipo normativo, interaccional, instruccional y heurístico.

Función expresiva (emotiva, imaginativa): al leer un texto un lector puede reconocer los síntomas, sentimientos o manifestaciones de cualquier tipo por parte del autor, aunque la lectura constituye también la propia expresividad del lector ya que produce emociones y sentimientos en él. Esta incluye las funciones de tipo personal e imaginativo.

Función representativa (referencial, denotativa, cognoscitiva): esta es la función más importante para la lectura porque mediante ella se transmite el patrimonio cultural. La lectura es la única actividad escolar que a la vez es materia de instrucción e instrumento para otras áreas del programa escolar. En este trabajo se sostiene que la eficiencia en la lectura se relaciona directamente con el éxito en el aprovechamiento escolar. Esto es, la lectura es como la base o el pilar que sostiene todo el aprendizaje.

Además de las tres funciones señaladas es importante tomar en cuenta otras funciones que intervienen tanto en el uso del lenguaje como en la lectura.

La función metalingüística que dentro de la lectura tiene sus efectos como los tiene en el lenguaje hablado y escrito, y cuyas manifestaciones pueden ser:

- familiarización con estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito; el lector a través de la lectura se familiariza con modos de expresión que no se utilizan en otras formas de lenguaje.

- incremento del vocabulario; la imagen gráfica de la palabra sirve de eficaz ayuda para su recuerdo.

- mejoramiento de la ortografía; lectura y ortografía se relacionan significativamente. La lectura presenta al lector las palabras como secuencia de letras que le proporcionan una imagen gráfica, la cual permite recordar y reproducir correctamente lo escrito. (Halliday, 1975, citado por Alliende, 1993).

La función informativa se centra en las actividades cotidianas de la mayoría, no se queda estancada al finalizar la educación formal sino que permanece y puede volverse una función placentera y necesaria.

La función poética de la lengua alcanza gran importancia en las lecturas literarias. Centra su atención en el mensaje mismo y hace del texto una obra de arte.

Dijimos ya que uno de las grandes problemas con que se enfrenta la lectura es la confusión entre operaciones parciales de este proceso con su totalidad: la decodificación y la comprensión. Se entiende por decodificación la "capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido. También puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral y como la capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado" (Alliende, 1993, pág. 16); mientras que la comprensión es todo lo que se refiere a la captación del contenido o sentido de los escritos, esto es, la aprehensión por parte del lector de la información, la intención o el tema de un texto.

Alliende puntualiza en cuanto al proceso de lectura que "en español, por la gran regularidad del fonetismo y de las grafías, la etapa en que es necesario poner énfasis en la decodificación puede ir acompañada de la comprensión, ya que

conociendo las vocales y unas pocas consonantes, se pueden generar numerosas frases y palabras con sentido". (Alliende, 1982, pág. 17)

Aprender a leer, por lo tanto, es aprender a entender textos impresos y la decodificación es sólo la base inicial necesaria.

3.4. La lectura y el significado

Antes de hablar de uno de los elementos principales de la lectura: el significado, es necesario volver los ojos a los estudios de Piaget en torno a esta cuestión. En su estudio, la palabra constituye un "significante" que se refiere al objeto que la misma palabra significa. Esta diferencia entre significante (palabra) y significado (objeto) confunde inicialmente al niño. Cuando intenta descubrir el significado de las palabras "llega a comprender, que estas no son objetos, pero que, a pesar de ello, tienen connotaciones definidas ". (Bettelheim, 1983, pág. 45) Este problema se vuelve más complejo si el maestro le transmite la errónea idea que al dominar las letras que forman las palabras comprenderá mejor el significado. Este manejo erróneo en la enseñanza de la lengua hace retroceder al alumno al "concepto menos maduro de que lo más importante es la palabra" sin tomar en cuenta lo que significa o aporta su significado. A partir de estas ideas, se puede afirmar que son los lectores y su información no visual los que contribuyen a aportar el significado a lo que leen.

Retomando el estudio de Frank Smith sobre este proceso, este autor señala que el significado es algo que "uno aporta al lenguaje escrito en lugar de extraerlo de

él, aplicable también al lenguaje hablado". (Smith, 1997, pág.71) El significado nunca está nítidamente contenido en una locución ya sea escrita o hablada. La decodificación del lenguaje se convierte en discurso oral sólo si hay significación en el contenido, otra cosa sería simple repetición de palabras "la idea de enseñar a leer consiste erróneamente en enseñar los fonemas lingüísticos, aquí se pretende demostrar que el énfasis en los fonemas, que equivale a enseñar una serie de reglas para deletrear sonidos y establecer correspondencias que permitan la decodificación del lenguaje escrito y su conversión en lenguaje oral, no funciona". (Smith, 1997, pág. 72)

Se insiste, así, en que no es el conocimiento y la decodificación de los fonemas lo que posibilita la lectura, sino la lectura la que posibilita el conocimiento de los fonemas, otro punto sobre el que se presenta resistencia o incluso incredulidad por parte de los profesionales de la educación.

Alliende ve desde otra perspectiva el problema que plantea Smith sobre la cantidad y naturaleza de las correspondencias entre letras del lenguaje escrito y el discurso oral. El idioma base de investigación de Smith es el inglés, mientras que Alliende trabaja con español y admite que las correspondencias son menos entre letras y sonidos, no se da, sin embargo, la "correspondencia biúnica" que señala Smith como un ideal de correspondencia, aunque en nuestro idioma el problema es menor.

Otro factor importante dentro del proceso de lectura pero a un nivel más psicológico, es la resonancia que las palabras evocan en nuestro inconsciente. Se puede intuir, aunque no de manera precisa, que lo que pasa en el inconsciente del autor juega un papel significativo en la creación de su obra, mientras que el inconsciente del lector "configura de manera significativa sus respuestas a la obra que se está leyendo". (Bettelheim, 1983, pág. 47) Una investigación más profunda sobre este tema ayudaría a comprender mejor la influencia que ejerce un texto en distintas personas; un mismo libro puede producir de igual forma indiferencia, satisfacción o

interés dependiendo de la lectura que cada lector haga del mismo. Esto no implica de lleno al proceso de lectura en sí, sino al interés o a la información previa, visión del mundo y expectativas que se tengan sobre dicho texto.

Por otro lado, consideramos necesario retomar el tema polémico de la ortografía y el papel que juega en relación con la lectura dada su reiterada malinterpretación. La función básica de la ortografía "no es la de representar sonidos sino significados". (Smith, 1997, pág.86)

La hipótesis que formula que la "racionalización" de la ortografía contribuiría a mejorar la enseñanza de la lectura, sólo puede ser secundada por aquellas personas que siguen pensando que el propósito fundamental de la lectura es la decodificación de letras a fonemas y que la comprensión queda en segundo término. A este respecto, en páginas anteriores, Alliende propone que la lectura mejora la ortografía porque ambas se "relacionan significativamente".

Ahora bien, durante el proceso de lectura es frecuente encontrar palabras desconocidas que para un lector principiante pueden representar alteraciones en el contenido de la lectura. Lo que la mayoría de las investigaciones recomienda es pasar por alto esa palabra e intentar comprenderla a partir del contexto o establecer una semejanza con palabras afines que ya se conocen. Esta utilización del contexto es la forma más usual y la más fácil para aprender nuevas palabras, y la que el maestro o guía debe señalar para una mejor comprensión de la lectura. Para un lector hábil, este punto no es ni un impedimento ni una limitación para la comprensión del sentido del texto.

Con el objeto de aprovechar al máximo las palabras nuevas, el maestro o un simple lector interesado, debe utilizar material significativo para que el vocabulario desconocido no resulte una desventaja al leer sino un beneficio, pues aumenta el léxico de la persona de manera natural, no forzada.

Smith señala que la mayoría de las personas que saben leer cuenta con un vocabulario pasivo de al menos cincuenta mil palabras en virtud de que las palabras

se aprenden con la lectura, de igual forma que aprendemos a hablar y a comprender palabras nuevas en un contexto comunicativo. La lectura además propicia un conocimiento pragmático y aplicable de reglas fonéticas, fuente principal de la adquisición formal de nuestro idioma. Es importante recordar que existe un gran número de palabras que somos incapaces de pronunciar o que nadie nos ha enseñado, y que sin embargo, aprendemos por medio de la lectura, en procesos de predicción y confirmación de ese vocabulario.

Al significado se le conoce también como "estructura profunda", diferenciándolo así de la estructura superficial. Su diferencia metafórica resulta inadecuada, ya que el significado reside en un nivel más profundo que los aspectos superficiales del lenguaje. Hasta aquí se puede resumir entonces que "ni las palabras por separado, su secuencia o funcionamiento gramatical pueden considerarse la fuente del significado en el lenguaje; y por lo tanto de la comprensión en la lectura". (Smith, 1997, pág. 97)

Se obtiene el significado sin necesidad de identificar palabras por separado ni separar letra por letra; por lo tanto la mejor estrategia para la lectura no es la actividad de leer las letras y palabras por separado, sino una "alternativa a todo ello": un lector avanzado o fluido puede hacer tres cosas a la vez: identificar palabras, separar letras y además captar su significado.

Así como el lenguaje no requiere ninguna capacidad especial para comprenderse, sino que se apoya en una "aptitud general" que los individuos poseen desde el principio de su vida, así pasa con la lectura; en ésta contamos con una predicción que es la forma natural de otorgarle sentido al universo que nos rodea y con base en esta información, comprender lo escrito.

Para Smith el núcleo de la actividad lectora se centra en dos habilidades: la de formar preguntas apropiadas y la de encontrar respuestas significativas para ellas. El maestro puede ayudar de gran manera a que la lectura se convierta en una actividad satisfactoria y provechosa; para lograr este fin, es importante garantizar que la lectura y su aprendizaje tengan sentido y recordar que, como postula Smith desde el principio

de su tesis, "los niños aprenden a leer leyendo", por lo que el papel del maestro es facilitar esta actividad.

Ya para terminar este apartado vamos a reflexionar sobre nueve estrategias que según Smith, los maestros o guías deben evitar cuando enseñan a leer:

1. *Promover un dominio precoz de las reglas de la lectura.* No existen reglas de lectura, o cuando menos ninguna que pueda ser especificada con la precisión suficiente como para convertir al niño en un lector.
2. *Garantizar que las habilidades fonéticas sean adquiridas y utilizadas.* Una vez que un niño aprende o descubre lo que significa una palabra en un contexto significativo, el aprender a reconocerla en otro contexto es sencillo, no requiere para ello de reglas fonéticas.
3. *Enseñar letras o palabras una a una, asegurándose de que cada una es bien aprendida antes de seguir adelante.* Los niños aprenden otorgando sentido a ciertas palabras significativas para ellos en determinado contexto; aprenden a través de la comprensión.
4. *Convertir la lectura de cada palabra a la perfección en un objetivo prioritario.* El énfasis excesivo en la información visual contribuye únicamente a dificultar la lectura.
5. *Desincentivar la adivinación: insistir en que los niños lean cuidadosamente.* La única solución práctica para los niños y los lectores fluidos enfrentados a ciertas dificultades en la lectura consiste en aumentar la velocidad, en seguir leyendo y en tratar de determinar el sentido general del texto, que luego les permitirá retroceder, si es preciso, para identificarlo o comprender las palabras específicas.
6. *Insistir en la lectura a la perfección.* La base "experimental" del aprendizaje consiste en plantear hipótesis y someterlas a prueba, exige al sujeto correr algunos riesgos. No sólo es irracional esperar que los niños comprendan el texto sino que además vocalicen un idioma o estilo idiomático que para ellos resulta forzado, artificioso e incluso sin sentido.
7. *Corregir los errores de inmediato.*
8. *Identificar y tratar a los lectores problemáticos lo más temprano posible.* Etiquetar precozmente a los niños como lectores problemáticos puede suscitar un problema donde originalmente no lo había.
9. *Aprovechar cada oportunidad durante la enseñanza de la lectura para mejorar la ortografía y la expresión escrita.* Insistir al mismo tiempo en que los niños hagan el mejor uso posible del idioma.

(Smith, 1997, pág. 174)

3.5. La comprensión de la lectura

Smith es muy claro al señalar que es necesario entender la función del cerebro en el proceso de la lectura. Lo que existe dentro del cerebro, de acuerdo con sus estudios, es un sistema "organizado e internamente consistente que se elabora a partir de la experiencia, no de la educación, integrado en un todo coherente, derivado del aprendizaje y el razonamiento continuo" (1997, pág. 102). A través de este conocimiento sabemos mucho más de lo que hemos aprendido o se nos ha enseñado en un proceso lento y paulatino pero seguro.

Todo lo que almacenamos en nuestro cerebro es una teoría, así es como la llama Smith, y es la base de todo aprendizaje. Si le damos sentido al mundo es a causa y a partir de esta teoría y si aprendemos es porque la modificamos y reelaboramos constantemente.

Toda esta captación se da a través de la observación y la comunicación con nuestro entorno (personas y cosas) por lo que "sólo puedo darle sentido al mundo en función de lo que ya sé" (Smith, 1997, pág. 104); y así, cualquier elemento no relacionado con mi conocimiento, con mi teoría, no tiene sentido. A este proceso Smith lo llama un estado de constante anticipación del cual no estamos conscientes por la extrema eficacia con que trabaja nuestra mente en este sentido; señala que sólo nos sorprendemos cuando falla. Sin embargo, como se comentó anteriormente, en la lectura fluida el ojo va siempre delante de las palabras para evitar posibles obstáculos.

Otra desventaja con la que se enfrenta la lectura y que justifica el afán de predecir es "que el mundo contiene excesivas dosis de ambigüedad" y por lo tanto existen diversas maneras de interpretar lo que se nos presenta, por lo que la información almacenada (información no visual) tiende a escoger para ahorrar tiempo. La predicción es entonces "el descarte por anticipado de alternativas improbables".

La comprensión es un proceso que no debe ser evaluado sino más bien comentado o aplicado en dado caso, el evaluarla es indicativo de que se le confunde con el aprendizaje.

Los estudios sobre la comprensión enfatizan que en ningún momento es una cantidad sino una condición: la condición de no tener ninguna respuesta sin responder, completaría Smith. La comprensión, dice, es un estado de cero incertidumbre y la única persona capacitada para evaluarse es el individuo mismo.

Esta propuesta no es fácil de aceptar por el maestro porque la mayoría de las materias curriculares utilizan la evaluación como única alternativa para medir la comprensión, se puede agregar también que evaluar de la manera tradicional es una tarea fácil que no involucra ni demanda gran actividad ni creatividad por parte del maestro. Esta actitud, señalada por investigadores y estudiosos como errónea, es fuertemente refutada en esta tesis: para el alumno resulta más provechoso un buen comentario personal o de grupo que una simple evaluación donde utiliza más la memoria a corto plazo.

La base de la comprensión es la predicción y se consigue aplicando nuestra teoría del mundo, lo contrario (la evaluación-memorización) sería una repetición de lo que dice el texto "la capacidad de edificar una teoría del mundo y hacer predicciones a partir de ella probablemente sea innata, pero los contenidos reales de la teoría, los detalles específicos que subyacen al orden y estructura que vamos percibiendo en el mundo, eso no forma parte de nuestra dotación genética". (Smith,1997, pág. 111)
Podemos sintetizar lo anterior diciendo:

- Más que de la enseñanza, la teoría del mundo la adquirimos a través de la experiencia.
- El aprendizaje y la comprensión son inseparables. La comprensión es esencial para el aprendizaje y el aprendizaje es la base de la comprensión.
- Aprendemos a leer leyendo. Experimentamos a medida que avanzamos, se aprende no sólo a reconocer nuevas palabras, sino todo lo demás relacionado con la lectura. (Lograr la correspondencia para deletrear fonemas, no apoyarnos demasiado en la información visual, evitar la visión encapsulada, no sobrecargar la memoria, agudizar y refinar una aptitud para predecir y mejorar la capacidad lectora; además de incrementar a través de la lectura la comprensión de todas las palabras de nuestro idioma.)

Felipe Allende en su obra ya citada comenta, más que del mismo proceso en sí, de las facetas por las que la lectura pasa durante su aprendizaje, y las divide en: inicial, intermedia y comprensiva. Expondremos cada una de ellas brevemente por considerarlo pertinente y beneficioso para el presente trabajo.

Lectura inicial: puede ser denominada también como la etapa de decodificación. Para Allende esta etapa se justifica porque hace posible la comprensión de la lectura. Su técnica y características obviamente no se alargan durante todo el proceso y reduce los enfoques de enseñanza de la lectura en dos grupos: los métodos globales y los fónicos. Los primeros parten de la captación de palabras y oraciones como un todo, sin considerar sus elementos componentes. Por su parte los métodos fónicos surgen del conocimiento del código gráfico y se basan en una enseñanza sistemática de las letras y sílabas, por lo tanto, prestan más atención a los componentes de las palabras.

Lieberman y Shankweiler (en Allende, 1993) sugieren que la lectura "demanda más habilidad lingüística por parte del sujeto que la comunicación oral". Esto lo justifican porque la lectura requiere que el lector asimile más información estructural

acerca de las palabras y las oraciones de la que requiere para el discurso hablado "una vez que el lector descubre las reglas necesarias para transformar los signos espaciales en sus equivalencias verbales, progresa hacia la captación directa del significado, utilizando para ello el dominio del lenguaje y su nivel de conocimiento y de conceptualización." (Alliende, 1993, pág. 86) En este punto diferimos de Alliende, ya que esa etapa puede ser considerada de las más importantes si se promueve de una forma adecuada. El inicio del proceso de lectura no sólo debe abarcar la decodificación, sino una adaptación al mundo gráfico a través del significado pero no exclusivamente de las grafías. De esta forma, retomando de nuevo a Smith, la persona es la que aporta significado al lenguaje escrito en lugar de extraerlo de él.

Lectura intermedia: esta fase incluye un énfasis tanto en la mecánica de la lectura como en el desarrollo de destrezas básicas de lectura oral y silenciosa hasta llegar a volverse automática y convertirse en una actividad satisfactoria y de refuerzo, a niveles recreativo o funcional. En esta etapa se pueden considerar algunos principios básicos:

- el cerebro humano aprende sobre la base del significado;
- la instrucción sistemática debe darse a través de la enseñanza directa de las destrezas y habilidades que necesita el niño para llegar a leer con fluidez y comprensión;
- todo programa de lectura implica un contacto afectivo y grato entre maestro y alumno;
- los programas de lectura deben ser equilibrados y variados. Equilibrio entre decodificación y significado. Entre lectura individual y de grupo, entre oral y silenciosa, entre recreativa y funcional;
- debe atenderse a los niños según sus características, en relación con su ritmo de aprendizaje, intereses, nivel motivacional, dificultades específicas, madurez, etc.

En este nivel de lectura, la lectura oral es una actividad más difícil que la lectura en silencio debido a que el lector tiene que reconocer todas las palabras, saber

expresarlas, utilizar el fraseo adecuado, la puntuación correcta, entonación, altura de voz, velocidad, ritmo, etc. Generalmente en la lectura oral se pone más énfasis en que se diga bien la lectura que en su debida comprensión.

Lectura comprensiva: De acuerdo con la Teoría del Conocimiento, los conceptos no se conocen en forma aislada sino dentro de esquemas cognoscitivos. Para conocer algo es mejor situarlo en una "red de interrelaciones con otros conceptos" (nuestra teoría del mundo). Por lo tanto, lo que cada autor (en relación con un texto) expresa está conformado por esquemas parecidos y es comprensible en la medida en que se puede reconstruir.

La mayor parte de los esquemas son intersubjetivos, compartidos por una mayoría que los maneja de manera semejante. Esto permite, de acuerdo con Allende, que los autores realicen textos "incompletos", por lo que exigen una activa participación del lector para completarlos, esto es, ser bien comprendidos.

La comprensión, entonces, se da en la medida que emisor y receptor dominen los mismos esquemas, además del conocimiento del patrimonio cultural del autor que ayuda a entender el contexto interior y exterior del texto. Sin embargo, no se puede tomar como una norma porque no en todos los casos funciona de la misma manera. A partir de esto se puede inferir que la comprensión de la lectura se da en función de las características del material así como de las del lector.

Sobre este punto Allende extiende aún más su estudio y divide los factores del texto que inciden en la comprensión en físicos y lingüísticos. El conjunto de ellos puede determinar hasta cierto punto la "legibilidad" de un texto en relación con un lector ideal.

Factores físicos: Una deficiente legibilidad física naturalmente perturba la comprensión. El lector confunde y no reconoce las palabras y las oraciones del texto haciendo la lectura parcialmente comprensible y llena de lagunas (claridad de las letras, del color y textura del papel, del largo de las líneas, etc).

Factores lingüísticos: El abuso de las oraciones compuestas, con varios elementos subordinados en oraciones largas y complicadas pueden impedir de alguna manera una total comprensión del texto. En contrapartida, una sobresimplificación la entorpece de igual forma, ya que se requiere del empleo de nexos que marquen las relaciones espaciales, temporales, etc.; además de que generalmente nadie habla con oraciones cortas. (Alliende, 1993, pág. 168)

La lingüística textual estudia, entre otras cosas, las características del texto como un todo, las reglas que determinan su construcción, las partes que lo componen, sus propiedades y las relaciones entre las partes. Se ha demostrado que juntos todos estos elementos, tienen una base lingüística extremadamente compleja. Es importante tener en cuenta que durante el desarrollo de la comprensión, muchos problemas provienen de factores relacionados con la estructura lingüística de los textos como son: los nexos interoracionales (conjunciones, preposiciones, etc.), los elementos deícticos, anafóricos o reproductores (la capacidad de un texto de aludirse y mostrarse).

Alliende sostiene en este estudio que además del conocimiento del texto existe otro tipo de estructuras importantes. Un texto también está constituido por:

- elementos microestructurales: estratos
- elementos macroestructurales: intertexto
- elementos supraestructurales: supratexto

Elementos microestructurales: estratos. Son aquellas partes que lo forman sin pertenecer totalmente a su significación. Pueden ser letras, palabras, oraciones y párrafos que no son más que parte de las unidades del texto. Alliende aclara, sin embargo, que la comprensión del texto no se relaciona directamente con los estratos, aunque es posible que existan correlaciones indirectas que pueden ser útiles para medir el nivel de complejidad o dificultad de la comprensión de un determinado texto.

Elementos macroestructurales: el intertexto. Se entiende por texto "un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención significativa". (Petöfi, 1973 en Alliende, 1993, pág. 175) El intertexto, por su parte, está formado por las unidades relevantes para la significación del conjunto y por las relaciones que establezcan entre sí, por lo tanto los elementos intertextuales son los que dan unidad y estructura a un escrito: ideas de una reflexión, hechos y personajes de una narración, momentos de un drama, etc. y las relaciones significativas que se establecen con los otros elementos del texto.

Elementos supraestructurales: el supratexto. "Es la instancia que compara un texto con otro, señala los elementos que lo enmarcan y le dan su real y última dimensión significativa". En otras palabras es el contexto externo del texto formado por el lugar que ocupa entre los otros textos y su relación con ellos y por el conjunto de circunstancias que lo enmarcan "todo lo que se ha entendido a través de los estratos y del intertexto puede cambiar de significación a la luz de la supratextualidad". (Alliende, 1993, pág. 176)

Para que el proceso de comprensión se lleve a cabo es necesario, insistimos, que el lector utilice su teoría del mundo, sus experiencias previas y sus esquemas cognoscitivos: aplicar al texto sus conocimientos previos para que se produzca una comprensión efectiva: "cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector". (Alliende, 1993, pág. 182)

Cuando un lector domina ya un texto, tiene la capacidad de recordar lo que ha leído, de suplir los elementos que no se dan y de anticipar hechos y modalidades lingüísticas, además de enjuiciar los contenidos, esto a consecuencia de una larga práctica o experiencia lectora. Para llegar a esta etapa es necesario el dominio de la textualidad, Alliende propone como desarrollo de la misma, las siguientes etapas:

Etapa pretextual: dominio sobre todo de textos orales concretos que permiten desenvolverse en la vida diaria. Durante esta etapa, es conveniente, la introducción a la textualidad mediante la familiarización con textos autónomos no vinculados con

situaciones concretas de la vida diaria (lectura de poemas, descripciones de objetos, etc., que le permitan al lector acceder con facilidad a textos más complejos que se le presentarán después).

Etapa intermedia: dominio progresivo de la textualidad. Una vez que el lector domina los aspectos mecánicos de la lectura, sigue la etapa de contacto con el texto escrito. Esta etapa debe ser tratada con cuidado, evitar los textos complejos que resultan desilusionantes o los muy fáciles o faltos de interés. El autor recomienda usar el sentido común y emplear textos breves, concretos, de contenido familiar y de mínima anaforización.

Dominio de la textualidad: A partir de esta etapa, la complejidad de los textos no es un inconveniente entre el texto y el lector. Existe un acoplamiento y una selección por parte del lector hacia los libros de su preferencia que madura totalmente el proceso lector.

Otra de nuestras fuentes de estudio, Bettelheim, recomienda que para que el proceso lector tenga éxito desde un principio, se deberá buscar siempre los temas de interés para el lector, porque después del periodo escolar las personas sólo leen cuando realmente les interesa y logran así un hábito personal. Un factor de suma importancia cuando se persigue interesar al prospecto de lector es el de la motivación. En los estudios correspondientes a la motivación humana, se señalan dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Esta última es la más fácil de reconocer y entender porque es de tipo intuitivo. Generalmente estamos "extrínsecamente motivados para involucrarnos en una actividad cuando reconocemos que si lo hacemos probablemente experimentemos lo que percibimos como consecuencia positiva deseable". (Atkinson, 1974, Bandura, 1977, en Irwin, pág. 218)

Por su parte, la motivación intrínseca se caracteriza por un deseo de involucrarse en cierta actividad que proporciona satisfacción personal, sin tomar en cuenta los potenciales resultados extrínsecos "la conducta motivada intrínsecamente

(es) definida como conducta encarada por sí misma, por el placer que proporciona, el aprendizaje que permite o los sentimientos de logro que produce" (Lepper, 1988, pág. 218)

En resumen se puede decir que la motivación intrínseca "es consecuencia de dos conjuntos de autopercepciones: las de competencia y autodeterminación". (Deci, 1975, 1980 et al, pág. 218)

Ahora bien, cuando el proceso de comprensión entra en un estado de madurez es factible la utilización del resumen como actividad escolar, entre otras cosas. Los teóricos afirman que cuando una persona es capaz de resumir un texto, es cuando empieza su actividad comprensiva de las proposiciones individuales de lo impreso. Las relaciones entre ellas, constituyen una microestructura del texto según Johnson. (1983, pág. 125)

En lo que difieren los estudiosos de este proceso, es en el cuándo realizar el trabajo primario de resumir. Un grupo apoya la construcción de una macroestructura durante la comprensión, otros se oponen porque consideran que ésta se realiza después de la comprensión. Esta distinción puede llevar a dos conclusiones: durante la comprensión el resumen se puede conceptualizar como tarea de la lectura, mientras que el resumen después de la comprensión podría denominarse como una tarea de escritura. Ahora bien, la línea divisoria entre estos dos tipos de resúmenes, tanto como actividad de escritura o como actividad de lectura, no está bien definida; es por ello que seleccionar y condensar se dan recursivamente a partir del momento en que se decodifica y hasta la conclusión del resumen.

3.6. Importancia de los materiales de lectura

Se han señalado las múltiples facetas y factores que intervienen en el proceso de la lectura a lo largo de este capítulo, sin embargo, es necesario agregar un elemento tan imprescindible como el tipo de material que se utiliza para la lectura. Al referirnos al material de lectura no se hace referencia exclusivamente a los libros que es el concepto mayormente manejado dentro de la educación.

La educación programática tiende a "acercar" a los jóvenes a los "grandes libros" de todos los tiempos, lo que resulta un inconveniente porque en algunos casos aparta para siempre a los lectores potenciales de las lecturas serias por falta tanto de motivación como de interés.

Los libros, a pesar de su amplia variedad, constituyen sólo una pequeña porción del material de lectura, porque no todo lo impreso se encuentra en los libros, existen otros tipos de lectura: revistas, anuncios, mapas, dibujos, señales, etc. Al llegar a la madurez de la lectura, o por lo menos a un proceso intermedio, el lector tiene la posibilidad de elegir por sí mismo en función de sus intereses, gustos o necesidades.

La lectura en tiempos actuales se enfrenta desgraciadamente en desventaja con los medios masivos de comunicación como el radio y la televisión que ofrecen una gran variedad de programas, aunque con la desventaja de la imposición comercial y los horarios predeterminados. La facilidad y el menor esfuerzo que ambos requieren son la contraposición de lo que la lectura aparentemente representa. La información oral, señala Alliende, típica de estos medios, permite una captación

aproximada de 60 palabras por minuto, mientras que un lector diestro bien puede asimilar hasta 300 palabras por minuto. La ventaja de la lectura es obvia, no sólo en lo que se refiere al léxico sino también al desarrollo personal, intelectual y social.

La lectura es "la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del curriculum" por lo que un buen aprendizaje de la lectura durante la educación básica es prioritario. En estos mismos estudios se comprueba que existe una alta correspondencia entre los alumnos mejores para solucionar problemas y los buenos lectores. (Alliende, 1983, pág. 7)

No obstante, los medios masivos de comunicación, que en gran medida enajenan y deterioran al posible lector, reciben un considerable apoyo por parte de la iniciativa privada porque resultan una gran fuente de ingresos, mientras que la lectura cada vez recibe menos consideración por parte de las autoridades; y, comercialmente no hay punto de comparación entre un libro y un programa de televisión. No se debe pasar por alto, sin embargo, el esfuerzo de las autoridades por encausar los medios masivos de comunicación hacia la educación, como una alternativa, aunque no siempre se han obtenido los resultados deseados.

Bettelheim comenta el descenso progresivo de la capacidad de la lectura entre los estudiantes, como un problema que está enfrentando no sólo Estados Unidos, lugar de su estudio, sino el mundo en general. Los estudios y las encuestas señalan como una de las principales causas del desinterés por la lectura el material que se proporciona, en general aburrido tanto para el alumno como para el maestro.

Como una posible causa de todo esto se pensó que los textos eran difíciles de comprender. Se decidió entonces aligerar el texto disminuyendo el número de palabras nuevas, por lo que cada nueva edición se presentó con menos palabras, dando lugar a abundantes repeticiones que involuntariamente hicieron la lectura aburrida y menos motivadora.

Siguiendo con el mismo estudio, el autor alude a los investigadores Harris y Sipay quienes demuestran que los primeros libros de lectura publicados en 1920 en

Estados Unidos, contenían una media de 645 palabras diferentes en educación básica. Para el año de 1930, esta suma había descendido a 460 palabras y entre 1940 y 1950 se acercaba a los 350 vocablos. En los años de 1960-1963 se tomaron en cuenta 7 libros de texto de años básicos y se comprobó que "el vocabulario total de las precartillas oscilaba entre un mínimo de 54 palabras y un máximo de 83, los vocabularios de las cartillas iban de 113 a 173 palabras"; además de que las ilustraciones ocupaban un gran espacio del texto lo que dejaba menos lugar para las palabras, hecho que produce menos motivación para leer la historia en busca de significado.

Es importante comentar aquí que a esta edad escolar, la mayoría de los niños conoce y usa un vocabulario de aproximadamente 4000 palabras sin que nadie se las haya enseñado, con excepción tal vez de la primeras palabras de la infancia. Entonces la disminución de palabras en los textos escolares más que ayudar limita el desarrollo comunicativo del niño.

El material impreso que ofrece a los lectores principiantes los mejores juicios o discernimientos (*insights*) acerca del significado del lenguaje escrito, generalmente no se encuentra en los libros sino en un universo "más personalizado y penetrante de la propia existencia infantil". Los anuncios y señales, por ejemplo, tienen más significado en su entorno natural que los simples fonemas enseñados fuera de contexto, ya que el material que se utiliza para enseñar a leer suele estar recortado, recontextualizado y resumido arbitrariamente.

Alliende sostiene que la formación escolar queda mediatizada por la lectura, debido a esto, consideramos conveniente llevar a cabo un último análisis de las destrezas básicas que se emplean en la lectura de estudio. Estas pueden categorizarse en: revisión preliminar (*previewing*), lectura selectiva espontánea (*skimming*) y lectura selectiva indagatoria (*scanning*). Su finalidad consiste en determinar el ritmo de lectura de acuerdo con los intereses y propósitos del lector.

La lectura preliminar (*previewing*) consiste esencialmente en "echar una ojeada" breve al material de lectura para de esta forma tomar decisiones sobre la misma. Este tipo de lectura permite determinar:

- si el contenido del texto es el que se busca,
- cómo está organizada la información,
- qué párrafos o capítulos es necesario leer en relación con el propósito que se tiene o si es necesario leer toda la obra,
- qué clase y qué cantidad de información se obtendrá y
- si vale la pena leer el texto o no.

Esta práctica requiere por parte del lector destreza para leer rápida y organizadamente.

La lectura selectiva espontánea y la indagatoria (*skimming*) y (*scanning*). Constituyen técnicas conducentes a lograr propósitos definidos en determinadas actividades de lectura. Se les puede considerar como una extensión de la revisión anterior. Por medio de ellas se encuentran, además de contenido relevante, detalles que justifiquen su importancia, lo que favorece la flexibilidad en la lectura. Permiten además leer a mayor velocidad un material ya conocido y examinar una idea para reconocer su interés.

Existe la idea entre los teóricos de que el rendimiento en la lectura escolar se puede mejorar en la medida que "la instrucción en las destrezas del estudio se integra con los distintos contenidos específicos de las asignaturas". (Alliende, 1993, pág. 242) Herbert y Sanders, citados por Alliende, sostienen la hipótesis de que la enseñanza de las destrezas de la lectura de estudio proporciona una estructura por medio de la cual los estudiantes pueden organizarse y planear sus nuevos conocimientos. Esto se traduce en la estimulación al "aprendizaje por descubrimiento" (Catterson, 1974); de esta forma se deja atrás el viejo método de estudio a partir de un sólo texto por asignatura, lo que implica que los estudiantes, valiéndose de diferentes fuentes, se esfuercen por encontrar información reciente, organizarla y aplicarla.

Gentile y McMillan 1977 (citados por Alliende, 1993, pág. 262) establecen un programa de rechazo y aceptación de la lectura por parte de los alumnos adolescentes, que referiremos para completar nuestro estudio no sólo de investigación sino de ayuda o consulta para las personas interesadas en mejorar la educación:

RECHAZO :

- asocian la lectura a fracaso y nunca tienen experiencias de agrado relacionadas con ella;
- las ideas planteadas en los libros no les producen excitación;
- son incapaces de "permanecer sentados" todo el tiempo que requiere una lectura detenida;
- los adolescentes están demasiado preocupados por ellos mismos, y la lectura los descentra, y
- la presión para que lean, proveniente de la escuela o del hogar, provoca resistencia.

ACEPTACIÓN, a partir de una experiencia agradable:

- el papel intrínseco de la actividad misma. Ciertas actividades son gratas por sí mismas.
- el sentimiento de logro. La lectura consituye un desafío que se logra vencer con cierto esfuerzo.
- la aprobación social . Esta actividad retroalimenta el interés.

Tomando en cuenta estas características, la lectura recreativa puede definirse entonces, como voluntaria o independiente. Los materiales escogidos se leen en un tiempo igualmente voluntario y a un ritmo determinado por la persona. Es importante entonces, a partir de lo anterior, planear un programa de lectura recreativa que refuerce naturalmente las destrezas del alumno como lector independiente. Para ello habrá que recordar que las obras literarias constituyen un modo particular de expresión porque son capaces de transmitir realidades y fantasías a través de un código "poético" que las diferencia de otros tipos de textos.

Con esta última observación se cierra el estudio "científico" del proceso de lectura, que nos ha permitido acercarnos al desarrollo de esta habilidad y nos permite pasar ahora a una síntesis de los cambios que ha sufrido la enseñanza de la lectura durante las últimas décadas.

3.7. Cambios cronológicos en la enseñanza de la lectura

En la obra de Judith Irwin, citada en varias ocasiones como referencia en este capítulo, se encuentra un apartado sobre las nuevas investigaciones y direcciones que lleva la enseñanza de la educación. Consideramos que los dos esquemas que presentaremos adelante, tomados de la misma fuente, son suficientemente explícitos para demostrar los cambios en la práctica y en los puntos de vista sobre los procesos de lectura y escritura que se han desarrollado en las últimas dos décadas.

El resultado de las investigaciones y el interés de las ciencias sociales y otras disciplinas por habilidades como la lectura y la escritura nos presentan estos procesos como fenómenos comunicativos. A lo largo de veinte años se da un cambio paulatino pero definitivo en la investigación sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas que desembocó en lo que ahora conocemos como el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Consideramos que los puntos más importantes de cambio son: la interacción del aprendiz con su entorno que antes se tomaba poco en cuenta, la simultaneidad en la adquisición de la lectura y escritura, hecho que significó un gran avance para la educación inicial; el relajamiento en la normatividad, es decir, el uso de la ortografía temporaria y la negociación en las convenciones, así como la importancia del material significativo y práctico en las aulas. Todo esto, visto en su conjunto, representa un avance tanto en la forma de pensamiento como en la práctica lo que se traduce en niños más capacitados para la lectura y la escritura, y por lo tanto, más informados.

Cambios en los puntos de vista



Década de 1970

Leer es recibir, escribir es producir.

Leer y escribir son medios para traducir o transmitir ideas.

Leer implica entender el mensaje del autor, escribir implica hacer un mensaje claro para los demás.

La lectura y la escritura se dan en un contexto social.

La lectura precede al desarrollo de la escritura.

El desarrollo de la escritura exige dominio de las convenciones ortográficas; el desarrollo de la lectura comienza con el dominio de las habilidades y subhabilidades.

Década de 1990

Leer y escribir son actividades de composición, construcción y resolución de problemas.

Leer y escribir son vehículos para el pensamiento.

Leer y escribir implican la interacción de los participantes como comunicadores, así como la búsqueda del autodescubrimiento.

La lectura y la escritura incluyen procesos sociales.

Los desarrollos de la lectura y escritura van de la mano. La escritura temprana es una avenida para el desarrollo de la lectura.

El desarrollo de la escritura incluye invenciones mientras los alumnos usan ortografías temporarias, negocian convenciones, etc. El desarrollo de la lectura se da naturalmente mientras los alumnos exploran experiencias de alfabetización significativas.

Cambios en la práctica

=====

Década de 1970

La lectura y la escritura se enseñan separadamente.

Las habilidades de lectura y escritura se hacen constar en listas separadas.

La escritura excluye a la lectura y viceversa.

Se usan textos simples para leer o escribir.

Empezar a leer incluye actividades de aptitud de lectura.

La escritura precoz incluye el dictado de narraciones y actividades centradas en el dominio de las convenciones.

Década de 1990

La lectura y la escritura se enseñan juntas.

Los programas de lectura y escritura se desarrollan a partir de una lista de aptitudes y conductas que se aplican a ambos procesos.

La lectura y la escritura se dan juntas en colaboración.

Se usan múltiples textos para escribir, sintetizar, seguir proyectos, desarrollar informes o hacer análisis.

Empezar a leer incluye lectura compartida y oportunidades para escribir.

La escritura precoz incluye permitir a los alumnos aproximarse y seguir convenciones basándose en las hipótesis emergentes sobre el lenguaje y cómo funciona.

3.8. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se analizaron las distintas operaciones y factores que intervienen en el proceso de la lectura. Se revisaron primero a nivel interno, los procesos mentales que interactúan en esta actividad, sin ubicarla en un lugar determinado del cerebro. Vimos también la importancia de la significación y la comprensión, de la decodificación, que con la práctica se vuelve natural, y de los múltiples factores que intervienen al entrar la información en el cerebro.

En el nivel externo hablamos de los materiales de lectura, no necesariamente los libros, sino cualquier cosa que se pueda leer y tenga una significación para quien lo hace. La motivación, factor esencial para atraer el interés hacia la lectura. Y los múltiples factores y circunstancias extrínsecas que influyen en la misma.

Todo esto para desarrollar un marco de conocimiento que nos permita entender realmente lo que representa la lectura y de esta forma aplicarlo en la práctica tanto individual o personal como colectiva (en la docencia).

Una lectura sin motivación tanto por el material que se utiliza como por el interés del lector, produce una nula o pobre comprensión. Si esto lo aplicamos al objetivo de esta tesis: mejorar el aprovechamiento escolar a través de la lectura, entonces la información sobre el proceso lector es prioritaria para nosotros. No puede haber, por lo tanto, un verdadero aprovechamiento de los estudios si el maestro no se acerca a esta información y participa activamente dando las herramientas que el alumno necesita para interesarse por los distintos temas del plan de estudios.

4. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En este capítulo revisaremos brevemente el surgimiento de las ideas que dan sustento al enfoque comunicativo, así como a su desarrollo a través de las diversas disciplinas que lo forman, y su orientación y aplicación en el terreno de la enseñanza de la lengua. Intentamos con ello conformar, junto con los apartados anteriores, la base que sostiene este trabajo.

El capítulo se divide en siete apartados en los que muy someramente, revisaremos el tema que nos ocupa a partir de ópticas diferentes, que van desde una breve reflexión de ciertos postulados lingüísticos hasta la revisión de las propuestas del enfoque comunicativo, plasmadas en dos libros de texto de Español.

La primera parte es una introducción al desarrollo de la lingüística en este siglo, así como las grandes implicaciones y los cambios que se dieron en los estudios de las ciencias sociales, teniendo como eje la lengua. Por esta razón, se revisa en la segunda parte la contribución de algunas disciplinas al conocimiento lingüístico: la psicolingüística, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje, entre otras. Posteriormente se plantean diversas interpretaciones y definiciones tanto de la competencia comunicativa como de la competencia lingüística, términos medulares para este estudio; se llevan a cabo, también, unos breves análisis de la aplicación del enfoque comunicativo en algunos libros de texto de Español avalados por la propia Secretaría para el nivel de secundaria. En particular, se analiza la actividad de la lectura, objeto principal de este trabajo.

En este estudio se ha intentado esbozar un panorama sobre el “catastrófico” momento, de acuerdo con palabras de Guevara Niebla, por el que atraviesa la educación en la actualidad; y es por esta razón por la cual centra su atención en el enfoque comunicativo, en sus propuestas y en los beneficios que pueden representar para la educación. Este interés surge también como una reflexión y preocupación por los resultados tangibles que refleja nuestra sociedad. En los primeros capítulos ya se externa esta inquietud e incluso se señalan las estadísticas presentadas por Guevara Niebla (1992) donde abre los ojos a las personas interesadas en estudiar el porqué continúa la educación teniendo un nivel tan deficiente. Este problema era aún más grave en décadas anteriores, cuando la enseñanza se regía por sistemas normativos que hacían de la educación una actividad rígida y monótona para el alumno, sin tomar en cuenta sus intereses. Las materias, por lo tanto, tendían a ser tediosas y aburridas. En la asignatura de Español, la reflexión se hacía exclusivamente sobre el hecho gramatical, la historia y la teoría literaria, sin ninguna funcionalidad práctica para el alumno (a excepción del uso correcto de la norma de la lengua). El estudiante se sentía tan desinteresado que la mayoría de las veces era incapaz de reconocer problemas gramaticales porque no los relacionaba con su propia lengua, a la vez que no se despertaba su entusiasmo por la lectura, debido quizá a los textos o peor aún, fragmentos, que se le ofrecían para su lectura. Esto además de la falta de una comprensión del proceso de lectura y de las estrategias adecuadas para presentarla a los alumnos. Todo esto provocaba frustración y rechazo, mismos que inhibían el aprovechamiento que desde otra perspectiva docente (comunicativa) pueden lograrse.

Este problema, insistimos, preocupaba no sólo a los especialistas en lengua y en educación, sino que se extendió a otras disciplinas sociales que buscaban de igual forma encontrar soluciones eficaces; es así como surge lo que conocemos como enfoque comunicativo funcional.

4.1. Breve semblanza del desarrollo de la lingüística (Ferdinand de Saussure y Noam Chomsky)

El hombre siempre ha sentido curiosidad e interés por la lengua. En tiempos remotos, la cultura hindú buscaba precisión y purismo para su lengua motivados por un interés religioso, de esta forma las descripciones fonéticas y gramaticales de los textos sagrados llegaron a ser modelos en su género al ser descubiertas y sirvieron de ejemplo para la creación de la gramática comparada. Otra manifestación del interés del hombre por la lengua lo representa la cultura griega, la cual desdeñaba las culturas extranjeras, centrando su interés en la propia, sobre todo en el plano estético (estilo) y en el filosófico (adecuación del lenguaje al pensamiento). Hecho que tiempo después sería el origen del pensamiento lingüístico moderno. (Leroy, 1969, pág. 17)

Consideramos pertinentes estos ejemplos para sustentar el párrafo anterior, además de ser una introducción a los estudios que realmente nos interesan en este trabajo, los cuales fueron desarrollados a lo largo de este siglo y dieron inicio a una nueva época para la lingüística y posteriormente para la educación.

A partir de este siglo empezó a tomar fuerza la función social de la lengua, en otras palabras, se ve la lengua como un hecho social (comunicativo), que dio origen a la ideas que ahora nos ocupan. Surge el nombre de Ferdinand de Saussure y su *Curso de lingüística general* (1916) que replantea el estudio de la lengua con base en su clásica trilogía: *langage* (lenguaje) "un conjunto complejo de procesos que hace posible el aprendizaje, la adquisición y la utilización concreta de cualquier lengua"; *langue* (lengua) "algo que existe en todo individuo, aunque es común a todos y se encuentra ubicado fuera de la voluntad de los depositarios"; *parole*

(elocución o habla) "es la correcta ejecución lingüística, el aspecto individual del lenguaje" (Ricci, 1983, pág. 98).

Partiendo de estas bases, el estudio de la lengua tomó otra vertiente, una vertiente social. A mediados del siglo surge una nueva teoría clave para el subsiguiente desarrollo de lo que sería la lingüística: *Estructuras sintácticas* (1957) de Noam Chomsky. Su campo de acción sería la gramática generativo-transformacional que junto con Saussure constituyen los pilares de las nuevas ciencias interesadas en el lenguaje. Chomsky en su teoría deja atrás el estudio de la lengua como un ente clasificable para avocarse a un estudio más profundo del lenguaje humano. De esta forma dichas investigaciones empezaron a apoyarse en la psicología principalmente y a plantear una nueva teoría sobre la naturaleza del lenguaje.

En sus estudios, Chomsky desarrolla una teoría basada en la capacidad innata, biológicamente fundada, la cual define como "dispositivo de adquisición del lenguaje". Esta teoría, por lo tanto, se opone a la de la concepción interaccionista (estructuralista) que promueve que el lenguaje se desarrolla en el transcurso de la interacción entre el niño y el ambiente que lo circunda (Ricci, 1983, pág. 218); y que el niño aprende por medio de la imitación mediante un procedimiento de estímulo-respuesta-reforzamiento (teoría conductista). Ambas teorías provocaron gran polémica, la chomskiana borraba la creencia ya arraigada de que el lenguaje se aprendía por imitación, es decir, con el ejemplo, mientras que la otra la sostenía.

Es entonces cuando adquiere gran fuerza la preocupación de otras disciplinas sociales por los estudios sobre el lenguaje, hecho que años después culminará en una propuesta comunicativa, aplicable a la educación, en la que intervienen muy fundamentalmente la psicolingüística, las ciencias de la comunicación, la sociolingüística, entre otras.

4.2. Contribución de diversas disciplinas al estudio de la lengua

La psicolingüística nace como una disciplina en 1953 en Estados Unidos con la participación de diversos lingüistas, psicólogos y antropólogos, todos interesados en el estudio de la lengua como hecho social. Y estudia "los procesos mentales que subyacen a la adquisición y uso de la lengua, echando mano de conceptos, problemas y modelos de psicología y lingüística" (Ricci, 1983, pág. 103). Con esta nueva disciplina, el estudio de la lengua se transforma, tiene otras alternativas: ya no es sólo objeto de análisis formales sobre la estructura de la lengua sino fuente de estudios sociales y psicológicos.

Después de este punto de inicio, los estudios se desbordan, algunos en la misma línea aunque con otra perspectiva, como el caso de la psicología social que además de tomar en cuenta las relaciones entre los hablantes, el lenguaje y sus receptores, toma también en cuenta el uso de la lengua en sus diversos contextos sociales. (Estas ideas se adoptaron posteriormente para el enfoque comunicativo al aplicarlo en clase. La lengua que se estudia en clase no debe concretarse a la del texto que en la mayoría de los casos tiende a ser "artificial". El estudio de ésta, por lo tanto, debe asirse a los distintos contextos sociales y situacionales por los que atraviesa el educando.)

En la misma perspectiva, J.L. Austin (1962) explica que el fenómeno lingüístico debe considerarse también desde una versión pragmática: en "actos de habla" (*speech acts*), partiendo de la idea de que "hablar es actuar". El modelo chomskiano, por lo tanto, ha sido superado para dar lugar a la verdadera funcionalidad de la lengua tanto en el sentido semántico-estructural como en el del uso (pragmático), dejando fuera la idea del hablante oyente ideal, miembro de una comunidad lingüística homogénea.

Para dar a este somero recorrido sobre las disciplinas sociales un aspecto más formal consideramos importante tomar en cuenta la clasificación que hace Carlos Lomas (1997, pág. 29) respecto a ellas:

1) Filosofía analítica o pragmática filosófica: "aborda el estudio de las actividades lingüísticas entendiéndolas como una parte esencial de la actividad humana".

2) Antropología lingüística y cultural, sociolingüística y sociolingüística interaccional: "que se ocupan de la lengua en relación con los usuarios entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta".

3) Ciencia cognitiva (estudios de psicología e inteligencia artificial): "que se ocupan de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas".

Todas ellas conjuntadas tienden a integrarse en teorías y metodologías que intentan replantear, en este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Lomas considera que coinciden por lo menos en dos puntos para acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos:

-por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos y

-por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito, iconográfico a sus contextos de producción y recepción. (Lomas, 1997, pág. 30)

El interés de las anteriores disciplinas por el lenguaje tiene un gran peso didáctico: la formación íntegra de individuos capaces de comunicarse y de actuar en

cualquier situación social sin una limitante discursiva o comprensiva. También proponen nuevas metodologías para la compleja relación entre el uso oral y el escrito de una lengua en el momento de aplicar mecanismos de construcción, producción, expresión y comprensión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.). (Lomas, 1997, pág. 48)

Después de consultar y reflexionar sobre lo anterior se ve la urgencia de una verdadera capacitación y actualización del magisterio, ya que con un conocimiento previo, por más introductorio que sea, de estas teorías por parte del maestro, se incrementará el aprovechamiento y se favorecerá el ambiente escolar, a la vez que se dotará al profesor de una nueva perspectiva para manejar y crear estrategias didácticas significativas, así como cualquier tipo de material relacionado con los intereses y entorno de sus alumnos.

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

4.3. Competencia lingüística y competencia comunicativa

Para continuar adentrándonos en el tema del enfoque comunicativo, es necesario definir y analizar distintos conceptos surgidos sobre el tema en las disciplinas arriba mencionadas con el objeto de formarnos una idea general de cada uno de ellos.

En el estudio de Sandra Savignon (1983) sobre la competencia comunicativa se hace hincapié en que el término competencia no proviene del campo de la enseñanza como podría suponerse, sino del mundo de los negocios. David McClelland, psicólogo de Harvard, utilizó este término para definir y valorar la competencia aplicada al trabajo. Por otro lado, el término de competencia comunicativa tampoco tiene una naturaleza pedagógica sino más bien antropológico-lingüística, en particular se emplea en la etnografía comunicativa en su afán de encontrar el sentido social del lenguaje.

Dell Hymes (en Cassany, 1997, pág. 32) subraya que "para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social". De acuerdo con este pensamiento, se puede afirmar entonces que mejor comunicación significa mayor entendimiento. Mas no toda la comunicación es eficiente, porque no es una función unilateral, en ella intervienen diversos factores tanto de significado como de interpretación, por lo que la interacción social es fundamental para lograr una verdadera comunicación.

Consideramos que la definición inicial del término "competencia lingüística" de Chomsky sentó las bases para posteriores estudios; se define como: "capacidad

innata de un hablante oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea". (en Cassany, 1997, pág. 33) Definición que como ya se comentó anteriormente tuvo reforzamientos y objeciones pero que no deja de ser la base, junto con las ideas de Saussure, de la lingüística moderna.

En cambio, para poder definir el término "competencia comunicativa" será necesario revisar otros puntos de vista, con el objeto de reflexionar sobre el sentido que cada autor le da, dependiendo de su postura académica propia. Sin embargo, es preciso hacer notar que todas las concepciones sobre este enfoque coinciden con la idea fundamental de que comunicación es interacción social.

Para Hymes (en Bertucelli, 1996, pág. 85), quien se opone a la rígida distinción chomskiana de competencia-actuación, la competencia comunicativa es la que "establece cuándo se debe hablar y cuándo callar, qué decir, a quién, cómo y de qué modo", definición a primera instancia sencilla, que encierra algunas de las ideas que plantea esta tesis en el orden educativo. La tarea del docente debería estar enfocada a educar para crear mentalidades abiertas y personas capacitadas para enfrentar situaciones diversas. Esto sólo se logrará si en clase se emplea una metodología comunicativa que trate de desarrollar la competencia comunicativa y la formación de los alumnos, en vez de, como solía hacerse, intentar transmitirle informaciones, la mayoría de las veces, sin sentido para ellos y sin relación con su propia experiencia y realidad.

Para Gumperz (en Bertucelli, 1996, pág. 87), estudioso interesado en el discurso, la competencia comunicativa es "el conocimiento de las convenciones de procesación del discurso y de las normas comunicativas relativas que los participantes tienen que controlar para poder emprender y mantener la cooperación conversacional". Esta definición amalgama ambas competencias, la lingüística y la comunicativa, y propone una teoría del uso lingüístico, otro aspecto importante que contribuye a reflexionar sobre la lengua y su práctica.

La metodología audiolingual en boga todavía en los setentas, en la enseñanza de lenguas extranjeras, muestra poco interés en la distinción entre ambas competencias; define la competencia comunicativa como "la habilidad de funcionar en una situación comunicativa real, esto es, un intercambio dinámico en el cual la competencia lingüística debe adaptarse a la total información adquirida, de ambas lingüística y paralingüística, de uno o más interlocutores". Este éxito depende del conocimiento paralingüístico y kinésico del lenguaje que contribuye a la comunicación. La precisión del lenguaje (pronunciación, gramática y vocabulario) es sólo uno de los grandes constituyentes de esta interacción. (Savignon, 1971)

Consideramos de gran importancia este otro aspecto del estudio de la lengua porque enfoca y da relevancia a la situación paralingüística y kinésica; mientras más se conozca de este código o convención social se entablará una mejor y más fluida comunicación.

Para el objetivo de este trabajo, la definición de competencia comunicativa de Ricci (1983, pág. 19) se aplica más a nuestros propósitos: "la capacidad de emitir y captar mensajes que colocan (al individuo de una comunidad lingüística) en trato comunicativo con otros interlocutores". Esta definición tan objetiva es el principal sentido que se le pretende dar a la educación con enfoque comunicativo. Ahora bien, además de citar estas definiciones y enriquecer de este modo este breve estudio, consideramos pertinente también anexar las características de la competencia comunicativa según S. Savignon (1983) :

1. La competencia comunicativa es un concepto dinámico más que estático.
2. Se aplica al lenguaje oral y escrito tanto como a muchos otros sistemas de símbolos.
3. La competencia comunicativa es un contexto específico.
4. Existe una diferencia teórica entre competencia y actuación.

5. La competencia comunicativa es relativa y no absoluta, depende de la cooperación de todos los participantes.

Todas estas características han sido reformuladas y enriquecidas por las disciplinas interesadas en el lenguaje como hecho social; sin embargo, para adaptarlas al enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, es necesario no perder de vista nuestro objetivo particular: el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno, así como su formación integral, lo que le permitirá acceder a su vida de joven y adulto con herramientas adecuadas para formar parte de ese mundo.

4.4. Otras competencias comunicativas

Además de las características y definiciones mencionadas sobre la competencia comunicativa, es imprescindible comentar, para hacer más completa esta breve reflexión, las contribuciones de las disciplinas mencionadas antes, y la aportación especial de cada una de ellas, para de esta forma delinear las competencias que integran lo que podría considerarse el concepto general de competencia comunicativa. Por lo tanto sería útil mencionar los estudios de Canale y

Swain (1980), y luego completado por Canale (1983) y Hymes (1984) quienes afirman que la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza “cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también adecuada a las características del contexto...”, esto es, cuando se tiene:

- a) Una competencia lingüística entendida como la capacidad innata para hablar una lengua, y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos;
- b) una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación;
- c) una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia;
- d) y una competencia estratégica, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la negociación del significado entre los interlocutores.

(Cassany, 1997, pág. 35)

Este autor señala la oportunidad de añadir otros dos tipos de competencia que se involucran directamente con el proceso educativo. Estos forman parte, de acuerdo con el autor, de la competencia textual o discursiva y son: la competencia literaria, que incluye los conocimientos, habilidades y hábitos que hacen posible el uso y el disfrute de los textos literarios, herramienta que el docente debe aprovechar además de tener la capacidad de dirigirla adecuadamente; y la competencia semiológica, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica

de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. Esto último es un aspecto de suma importancia en nuestra época marcada por los medios, y es por ello que la escuela no debe dejar a un lado la relevancia y el peso que éstos tienen en el estudiantado. Así, dentro del aula, habrá que saber manejar convenientemente los medios para obtener el mayor provecho de ellos, como motivación y material significativo que permita iniciar una actividad previa a la lectura o a cualquier otra actividad y transformar la enseñanza convencional en una enseñanza con sentido comunicativo y de interés para los jóvenes.

Aunque esta distinción es muy interesante, creemos que se puede integrar dentro de la competencia discursiva, y sentimos que más que competencia literaria y semiológica, para fines didácticos, se podría hablar de una competencia comunicativa que incluyera, al nivel de la enseñanza, todas las habilidades inherentes al manejo del discurso, tanto a nivel de comprensión como de producción.

De igual manera, pensamos que en la formación de los maestros podría hablarse de una "competencia didáctica" que incluyera, además de las habilidades propias de la competencia comunicativa, la habilidad de crear estrategias destinadas a su constante desarrollo.

Con el objeto de hacer más completo este punto, nos permitimos abundar en él con un resumen de las competencias según la perspectiva comunicativa de otros autores y hacer una breve comparación entre ambas. Se afirma que una persona dotada solamente de competencia lingüística "sería una especie de monstruo cultural, conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones, etcétera". (Giglioni, 1973, 34, en Ricci, 1983, pág. 20)

Beruto, igual que Cassany sostiene, que sólo se da una interacción comunicativa si el hablante usa y posee algunos (o todos) los componentes de una serie de competencias:

- a) Competencia lingüística: la capacidad de producir e interpretar signos verbales. Puede descomponerse en competencia fonológica, sintáctica, semántica y "textual" (la capacidad de unir e integrar las frases en el contexto lingüístico).
- b) Competencia paralingüística: la capacidad de modular algunas características del significante (énfasis, cadencia de la pronunciación, intercalar risas, exclamaciones, etc.).
- c) Competencia kinésica: la capacidad de realizar la competencia mediante ademanes y gestos.
- d) Competencia proxémica o la capacidad de variar las actitudes espaciales y las distancias interpersonales del acto de la comunicación (significados culturalmente determinados).
- e) Competencia ejecutiva o la capacidad de acción social; de utilizar el acto lingüístico para realizar en concreto la intención comunicativa.
- f) Competencia pragmática: la capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de manera adecuada.
- g) Competencia sociocultural: la capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones según los papeles desempeñados (conociendo los elementos distintivos de determinada cultura).
- h) Otras eventuales competencias.

(Beruto, 1974)

Se puede recalcar, que Ricci considera de igual importancia la comunicación verbal y la no verbal a diferencia de Cassany, que aunque la menciona no abunda en ella con tanta profundidad. De esta breve revisión se infiere que estas habilidades extralingüísticas no pueden relegarse porque forman parte sustancial del proceso comunicativo. Debe insistirse, por lo tanto, la preparación del maestro con respecto a estos aspectos extralingüísticos, ya que su conocimiento y adecuada transmisión mejorará el ambiente y aprovechamiento no sólo en el aula sino en la vida diaria.

4.5. Aplicación del enfoque comunicativo en el *Libro para el Maestro* de Español de la SEP

Una vez planteado el somero recorrido sobre el enfoque comunicativo, consideramos necesario dejar a un lado la teoría de este modelo educativo y pasar a la aplicación del mismo en los textos de la SEP. En este caso se analizará exclusivamente el *Libro del maestro*, Educación Secundaria, Español, publicado en 1994. Este libro afirma que "forma parte del proyecto general de mejoramiento de la calidad de educación básica y tiene el propósito de apoyar al maestro en el desempeño de su práctica docente".

Consciente la SEP de la crisis educativa y de sus repercusiones en la sociedad y la economía, propuso el enfoque comunicativo que entró en vigor en septiembre de 1993, y que quedó plasmado ya en los libros de primaria desde ese momento. Así mismo se concibió la idea de un libro que familiarizara al maestro de secundaria con este enfoque educativo, lo que dio vida a esta obra, sobre la cual se realiza este análisis; obra que sirve como guía junto con los Talleres Generales de Actualización, mismos que basan sus prácticas en un cuadernillo titulado "Los procedimientos didácticos y la enseñanza del español en educación secundaria" (1998). Ambos promueven el mejoramiento permanente de la calidad de las aulas. Estos talleres se realizan desde 1995 como una herramienta para la adecuada aplicación y entendimiento de este enfoque.

Comentamos con gusto que esta obra, no sólo cumple con la labor de sugerir al maestro actividades y materiales didácticos, sino que lo lleva de la mano, de una forma sencilla, para mejorar y actualizar su labor docente sugiriendo e informando

acerca de los cambios que se han adoptado en la educación. En la actualidad este se puede considerar un gran paso dado por las autoridades en el terreno de la educación; por una parte, al reconocer, principalmente, la grave situación educativa de nuestro país, y por otra, al mostrar la firme intención de conscientizar al docente de su responsabilidad, así como de familiarizarlo con las nuevas corrientes en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

El libro, en sus primeras páginas, hace hincapié en su intención: no imponer nuevas metodologías ni decirle al maestro la forma de dar las clases; por el contrario, insta al profesor a hacer uso de su propia experiencia y creatividad, a la vez que le informa acerca de las nuevas propuestas comunicativas que crearán junto con su experiencia otro tipo de enseñanza, en la que la participación, el interés y la motivación del alumno serán medulares. Este acercamiento fomenta una atmósfera de confianza y seguridad por parte del educador; además, promueve las sugerencias, basadas en su experiencia para enriquecer posteriores ediciones. Lo anterior habla de una mentalidad abierta al diálogo y a la participación común por parte de las autoridades y demuestra que el proyecto comunicativo es una realidad que empieza ya a tomar forma dentro del sistema educativo mexicano.

El capítulo II de la Presentación comienza hablando de una realidad que todos los maestros conocen: la gran deserción que se da en el nivel de secundaria. De ahí se desprende la urgencia de adoptar este método, con el objeto de desarrollar y enriquecer las cuatro habilidades comunicativas básicas relacionadas con la lengua que ayudarán al estudiante a enfrentar su nueva vida. El Libro del Maestro manifiesta en una idea resumida lo que se espera del enfoque comunicativo: "al afianzar y comprobar sus habilidades en el uso de la lengua, los estudiantes serán capaces de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias oralmente y por escrito, así como desarrollar la seguridad de que pueden adquirir por sí mismos diversos conocimientos e incursionar con éxito y facilidad en otros ámbitos de la cultura". (SEP, 1994, pág. 10)

Una de las razones obligadas para este cambio es "la rígida formalización de la enseñanza" de la cual se deriva la "fragmentación", pero sobre todo, la pérdida del sentido significativo y comunicativo de la educación. Tema que ya fue tratado en este estudio y que consideramos como la razón que nos mueve para emprender otras búsquedas y proponer otras alternativas didácticas.

Como complemento y parte significativa de este programa, se expone una sencilla analogía del uso de la lengua en la vida diaria y de la lengua empleada en otros ámbitos, demostrando que estos usos no pueden separarse por la formalización, sino más bien que el conocimiento formal de la lengua constituye una parte de la lengua que hablamos; es decir, los diferentes usos que de ella hacemos conforman una totalidad.

A partir del capítulo III se analizan los aspectos metodológicos del enfoque, estudio que sirve al maestro para reafirmar sus conocimientos: los autores, además, añaden información o reflexiones, tales como "la disciplina consciente nace del interés y aleja el desorden" (pág. 19); por lo que en cada sugerencia o comentario va implícito un trozo de información. Se profundiza también en los procesos de desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas por separado; en cada una de ellas se ofrecen sugerencias, actividades y más información.

A partir de este punto, el libro presenta una propuesta de trabajo basada en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, propone nuevas estrategias, actividades y sugerencias didácticas. Además proporciona una bibliografía, actualizada, escrita en español y accesible para el maestro, que consideramos de suma importancia para aquéllos cuyo interés se haya despertado.

Nuestra intención en este estudio es ofrecer una contribución, en la medida de nuestras posibilidades, para contribuir a la educación; en este caso en particular, con el estudio de la lectura como pilar principal. Por otro lado nos permitimos hacer observaciones que tal vez puedan favorecer el rendimiento educativo. Bajo esta

perspectiva, haremos algunos comentarios sobre el libro que nos ocupa y el enfoque comunicativo que propone.

Desde un punto de vista global consideramos que, a grandes rasgos, el estudio y la explicación que se hace del enfoque comunicativo son muy generales, básicamente informativos. Se da una visión breve y sencilla del enfoque, empleando un lenguaje sumamente comprensible para todos los maestros, tomando en cuenta los niveles de capacitación así como culturales que existen dentro del magisterio. Esto por una parte, lo vemos como un acierto, pero, por otra parte, como una falta de confianza en el profesionalismo y preparación del maestro.

De acuerdo con estas observaciones, proponemos una dosificación de la información teórica a un nivel igualmente básico, con lenguaje y terminología comprensibles, de tal forma que el profesor sea capaz de entender y descubrir por sí mismo el verdadero proceso de la educación.

Para este fin, se sugiere anexar al final del libro (de igual forma como se presentan los Apéndices de cada capítulo) un pequeño estudio sobre la teoría comunicativa adaptada a la educación que no sobrepase las páginas usadas en los otros apéndices y que resuma de manera útil y con sentido práctico las teorías más significativas e importantes de la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la sociología de la educación, las ciencias de la comunicación, la didáctica, etc. sin profundizar demasiado en ellas, sólo como un bosquejo de cada una de ellas y sus aportaciones a la didáctica de la lengua. Consideramos que sería más fácil y mejor recibido este enfoque con estas sencillas explicaciones y que mejorarían las expectativas y las inquietudes de los docentes.

El análisis y estudio de las diferentes disciplinas no necesariamente tienen que ser exhaustivo (ni siquiera prioritario), más bien deben verse como una herramienta para la mejor comprensión del enfoque. Las teorías pueden ser expuestas de manera sencilla y comprensible, intentando relacionarlas con los intereses y prácticas de los docentes. A los maestros se le debe brindar la confianza en su propio aprendizaje,

porque en ellos recae la responsabilidad de la educación de un pueblo, por lo que se les puede motivar para que se superen profesionalmente y confíen en su capacidad y creatividad.

Dentro de la información de los libros de la SEP, se afirma que estos cambios producidos en las últimas décadas en materia de educación, sin duda son conocidos por muchos maestros, aseveración que ponemos en duda; más bien, esta afirmación actúa como un aliciente para no dejar fuera del comentario al maestro. Él o ella han conocido tal vez los cambios de nomenclatura pero no los relacionan con los procesos lingüísticos (de un enfoque formal a uno comunicativo).

En la presentación de este libro-guía para el maestro, la propuesta de trabajo (prácticas, juegos didácticos, tipos de evaluación, etc.) abarca de la página 69 a la 252, mientras que la información específica sobre el enfoque comunicativo sólo se da de la página 10 a la 18. Lo anterior no quiere decir que esté mal planteado por su brevedad, ya que hemos comprobado que a lo largo del libro se continúa con la propuesta comunicativa y que esta información se infiere en los comentarios e informaciones del curso. La mayoría de las ideas y sugerencias que se exponen están basadas en los estudios antes mencionados en los cuales se apoya este enfoque. Solamente insistimos que ampliar la información, despertaría el interés del maestro y le ofrecería un panorama teórico de una gran ayuda para él.

Se hace hincapié en este punto porque consideramos que involuntariamente se está subestimando la capacidad del maestro y limitando el acceso a la fuentes básicas de este enfoque. Tenemos conocimiento que dentro de los cursos de actualización se toma en cuenta la idea del enfoque comunicativo, pero los cuadernillos que se usan para este fin enfocan sus actividades solamente hacia la práctica, hecho que reduce, según nuestro punto de vista, las posibilidades de motivación e interés por parte del maestro, así como una posible incomprensión de las cuestiones teóricas que subyacen a las sugerencias didácticas, lo cual podría hacer que éstos últimos carezcan de sentido, tanto para el maestro como para el alumno. En

otras palabras, es importante que el profesor y sus jóvenes alumnos sepan por qué y para qué realizan una actividad determinada.

4.6. Análisis en otros textos

Para llevar a cabo este breve análisis del enfoque comunicativo en los libros de Español de secundaria, se eligió el texto (avalado por la SEP por su enfoque comunicativo) *Español I. Lengua y Comunicación*, de las maestras Ana María Maqueo y Verónica Méndez.

La razón principal por la cual se optó por esta obra es que en ella se plasman las teorías previamente comentadas (que sirven de base para este trabajo), que dieron lugar al enfoque comunicativo.

En la búsqueda que se hizo en otros libros de texto de secundaria, la propuesta de este enfoque se presenta, mas no se desarrolla con claridad. Es natural que la intención comunicativa abunde en los libros de texto, porque la tendencia educativa se dirige actualmente hacia la comunicación: así, un libro de texto no puede quedar fuera de estas disposiciones oficiales si pretende ser actual, aunque su aplicación real puede cuestionarse.

"Es importante no quedarse en la mera etiqueta" señala Carlos Lomas (1997, pág. 70), ya que bajo la denominación de "enfoques-comunicativos-funcionales" abundan propuestas distintas y hasta incluso contradictorias. Nunan (1989) citado en el mismo libro, afirma que "hay algo erróneo en hablar de enfoque comunicativo,

cuando se trata de un conjunto de enfoques, cada uno de los cuales se proclama comunicativo (¡es difícil encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos!).

Debemos señalar que desde el inicio de Lengua y Comunicación se marca la vertiente comunicativa, y para este fin se presentan al maestro los cambios que enfrenta hoy en día nuestra sociedad y lo que éstos representan para la educación. Todo esto con la idea de conscientizar al maestro de que su labor más que informativa pasa a ser formativa, que el énfasis recae más en el uso de la lengua que en el aprendizaje de reglas gramaticales.

Una vez hecho este comentario, se presenta un breve preámbulo teórico, con el cual coincidimos (comentado en el punto anterior), donde se da a grandes rasgos una semblanza de los estudios e investigaciones que generaron este nuevo enfoque en la enseñanza. Así mismo, se presenta un cuadro (pág. X) en el que aparecen las principales disciplinas que conforman lo que conocemos como enfoque comunicativo; esto lo consideramos un acierto, ya que el maestro se involucra en él y consecuentemente adquiere una idea general del conocimiento que sustenta las nuevas rutas a seguir en su labor cotidiana.

De igual forma, se hace una presentación muy eficaz al alumno (misma que se realiza en otros libros pero no con la misma intención de darse a conocer y de entablar un contacto directo con el estudiante). En ella se informa de manera sencilla el propósito del libro y del enfoque comunicativo, así como el cambio que se espera lograr en ellos si se usa el libro con "entusiasmo, participación y alegría...".

Para dar mayor consistencia al estudio se analizaron otros libros, entre ellos el de "Español" 1er. curso (1995) de Agueda Saavedra Rodríguez y Sara Díazmuñoz Gómez . En la presentación del libro, se hace una introducción más colectiva que personal, ya que no está dirigida a alguien en particular; se presentan los objetivos del libro haciendo hincapié en los "cuatro ejes" de la lengua: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, así como una información de lo que se espera del alumno, entre otras cosas: "favorecer un aprendizaje por

descubrimiento" . La mención de comunicación no se da explícitamente, pero sí intuimos un esfuerzo en el cambio de metodología, aunque cabe notar que las instrucciones y objetivos son muy convencionales:

Ejemplo de evaluación de actividades (página 180)

- ¿Para qué les fue útil realizar las actividades?
- Si tienen alguna duda, consulten con su profesor.

Este espacio sólo pretende demostrar algunos cambios que se han operado a partir de la adecuación del enfoque comunicativo en la educación. En la búsqueda de textos para este análisis, nos encontramos con un texto que se usaba en los años sesenta-setenta en algunas escuelas: el libro "Español" del profesor Felipe Sánchez Murguía editado por Porrúa Hermanos (1969). A modo de introducción se presenta directamente la Primera Unidad con instrucciones de cómo emplear el libro y consejos para el estudiante sobre la necesidad de "leer, y leer mucho", además de indicaciones para la lectura talés como "conviene suspender la lectura con frecuencia para meditar sobre lo que se lee". Posteriormente, se entra sin ningún preámbulo a las lecciones. La técnica que se propone resulta mecánica, sin significación y desde nuestro punto de vista totalmente obsoleta.

En 1975, en la presentación del libro de Carmen de la Fuente "Enseñanza lógica del español" (Trillas) se menciona la posibilidad de "encontrar en el idioma un instrumento eficaz para la comunicación, un acervo de significados y, sobre todo, un camino para el desarrollo de su sensibilidad e inteligencia" (pág. 6). Sin embargo, a pesar de su objetivo, se apega todavía a la idea de que los libros, "sobre todo las lecturas selectas", son el medio más eficaz para aprender a "expresarnos con pulcritud" y que la lectura va más allá de lo que la radio, la televisión y el cine pueden

hacer para lograrlo. Nosotros afirmamos que la lectura es la herramienta principal para una mejor comprensión y producción de las ideas, pero no significa que no podamos apoyarnos en diversos materiales. Los medios de comunicación en masa son materiales muy ricos que se deben aprovechar en las aulas, y no debemos menospreciarlos, porque los jóvenes están más en contacto con ellos que con "las lecturas selectas", por lo cual nuestra postura frente a la lectura deberá permanecer constantemente abierta a cualquier material que se pueda incluir en clase y que resulte significativo para los alumnos.

En el índice general, de este libro, abundan los términos: gramemas, morfemas, lexemas, estructuras bimembres y unimembres que más que aclarar entorpecen el aprendizaje. Esta observación se da para ratificar el señalamiento de Lomas, quien declara que a pesar de manifestar el propósito comunicativo, la tendencia sigue siendo formal y normativa, en este caso es entendible porque el texto data de hace dos décadas.

En el siguiente espacio, procederemos a analizar más detenidamente el libro base de este análisis (Maqueo-Méndez) enfocando nuestra atención en la lectura, aunque cabe señalar que las otras habilidades comunicativas están presentes a lo largo de todo el libro; cada una de ellas tiene su espacio pero finalmente se entretajan para lograr un objetivo común: una buena comunicación. Es preciso destacar, también, la insistencia de las autoras por hacer comprender al maestro que su rol ha cambiado, que su responsabilidad se centra en actuar como mero conductor y ya no como la máxima autoridad, mientras que la participación e interacción del alumno se convierte en una parte esencial.

Es importante recalcar como inicio del análisis que en cada una de las unidades (14 en total) se muestra un interés por desarrollar no sólo las habilidades lingüísticas sino también los otros aspectos comunicativos, tales como los códigos kinésicos, gestuales, movimientos corporales, etc., así como el desarrollo de los valores.

En la primera unidad, y en el resto de ellas, por lo general se inicia con una sugerencia de una actividad estimulante: platicar sobre un tema (relacionado con la próxima lectura), discutir sobre el mismo (debate), leer comentarios, hablar de programas televisivos alusivos al tema, desarrollar alguna actividad relacionada con el asunto a tratar, tomando siempre en cuenta la edad del alumno, lo que sabe y lo que le interesa. Todo con la idea de favorecer el contexto en que se desarrollará la lectura. Es importante, sin embargo, que el maestro sea cauteloso en el manejo de la actividad que antecede a la lectura, ya que puede darse el caso de que esta dinámica previa quede anulada por exceso de puntos de vista o porque la información que surja resulte muy general y "deriva hacia un diluvio disperso de ideas y opiniones o hacia aspectos del tema que son secundarios en el texto propuesto". (Cassany, 1997, pág. 331)

La práctica utilizada en metodologías anteriores en relación con la lectura, consistía en responder a preguntas muy objetivas sobre el texto en cuestión: el nombre del protagonista o de la lectura, el personaje principal. Esa estrategia docente debería haber quedado atrás (porque aún se sigue usando), para dar paso a comentarios y discusiones que el tema suscite: es decir, entablar un diálogo con el texto, haciendo reflexiones y comentarios sobre lo que el autor quiere decir y no sobre lo que dice textualmente; esto es, llegar al fondo, al tema, a descubrir la intención del escritor. Lo anterior desencadenará más respuestas que la simple repetición de información, además de generar ideas propias y de dejar algo significativo en el alumno, más allá de una mera anécdota.

Cada unidad plantea actividades (que por lo general el maestro realiza por falta de tiempo para preparar su propio material); sin embargo, se ofrece una apertura para utilizar cualquier material novedoso y sobre todo actual que se considere oportuno: noticias de última hora posibles de adaptarse a la actividad sugerida en el libro, por ejemplo. Esto con la intención de fomentar el interés y aumentar la motivación que se

persigue: crear un hábito de lectura, el cual encausará y mejorará las restantes habilidades comunicativas.

En todas las unidades hay un apartado final en donde se reflexiona sobre lo que se adquirió en ellas. La idea es muy buena porque hace pensar al alumno y valorar lo que leyó, redactó o comentó y sobre todo encontrar una aplicación práctica de lo aprendido, si esto se logra, la educación podrá medirse entonces en términos de logros que es lo que se busca con este enfoque.

Una observación que consideramos pertinente hacer es la necesidad de manejar este tipo de actividades con cuidado por parte del maestro para no caer en la monotonía y evitar que la reflexión se haga de forma mecánica. Todo esto se puede llevar a buen desempeño si el maestro y el alumno logran hacer de la lectura una base para la comprensión y el conocimiento del mundo, propio y ajeno; así como una herramienta para acercarse a la comprensión y al manejo de las ideas. La sugerencia de guardar sus reflexiones y materiales escritos en una carpeta es otro acierto, ya que es una forma de que el alumno se autoevalúe, por medio del seguimiento de su logros y sus faltas. Esta actividad motivará eficazmente su autoestima.

Por otra parte, se hace evidente que la lectura es un aspecto fundamental para las autoras. Esto se infiere en el tipo de textos que se escogió para el libro; lecturas adecuadas para jóvenes y vinculadas con su edad, realidad e intereses. Algunos autores consagrados que deben estudiarse como parte del plan de estudios de la SEP, se mezclan con otros en los que suponemos que más que al autor se buscó un tema que pudiera captar mejor el interés de los alumnos. Así, tenemos desde fragmentos de Cervantes hasta la letra de canciones actuales de Rock en español, que sin duda alguna logran acaparar la atención del estudiante para así encausarlo y lograr que sientan la lectura como una forma de recreación más que como un deber escolar.

Una omisión que no quisiéramos pasar por alto es la falta de un adecuado planteamiento de evaluación de cada unidad. Consideramos que este aspecto del

aprendizaje es tan importante como cualquier otro y que debe estar indicado para que el alumno lo tome en cuenta, no como una meta final a conseguir sino como un paso más del proceso educativo.

Consideramos que la evaluación en este tipo de enfoque debería tender a ser muy flexible y dejar que el alumno decida junto con el profesor la forma en que quiera ser evaluado, y no ser dogmático en el modo de hacerlo. Por el contrario, se debería permitir al alumno la libertad de escoger la actividad que más se adapta a sus necesidades e intereses, en vez de enfocarse en un examen de gramática o en las respuestas a una lectura de comprensión. Todo esto es parte de lo que el enfoque comunicativo intenta cambiar.

El texto que analizamos incluye esta perspectiva de evaluación pero no la propone al alumno como parte de los objetivos a alcanzar, más bien, es un planteamiento implícito dentro de las reflexiones que se hacen al finalizar cada unidad. Esto se puede constatar con las preguntas y recomendaciones que se hacen, en las cuales los objetivos de comunicación y desenvolvimiento personal quedan patentes: "¿Descubrí algo sobre mí mismo que antes no sabía? ¿De qué soy capaz antes ahora que antes no era?" (pág.111)

Este comentario probablemente implique, a primera vista, mayor trabajo para el maestro, y algo casi imposible en un aula con cerca de 55 alumnos, pero lo que tratamos de sugerir es un cambio en la evaluación que integre al alumno en el mismo proceso de aprendizaje. De esta forma, el maestro puede evaluar de diversas maneras dependiendo del interés y carácter del alumno: síntesis de lecturas con sus propias palabras e ideas, diálogos entre alumnos sobre el tema de la lectura, debates, exposiciones, composiciones literarias, etc. Pensamos que este tipo de evaluación aumentará la confianza del estudiante y el gusto por la clase. Esta clase de evaluación, consideramos, fomentará además la capacidad y la creatividad del estudiante, acostumbrado a resolver exámenes de memoria sin ninguna significación para él.

Se puede concluir que el texto base analizado es de los pocos libros de enseñanza en el nivel secundario que cumple con el cometido de emplear el enfoque comunicativo. Para el objetivo de esta tesis, éste es un claro ejemplo de lo que la lectura, bien aplicada y comprendida, por el maestro y por el alumno, puede hacer por su formación integral.

4.7. Limitaciones y problemas que enfrenta el enfoque comunicativo

La aplicación del enfoque comunicativo a nivel secundaria apenas está empezando a ponerse en práctica en nuestro país; sin embargo, los esfuerzos que la SEP ha hecho por encauzar la educación a las nuevas tendencias comunicativas son meritorios. Los libros de primaria y de secundaria y sobre todo El Libro del maestro (SEP) incluyen en su programa actividades y estrategias comunicativas y los cursos de actualización para el maestro se siguen impartiendo, por lo que esperamos que las próximas generaciones tengan una nueva visión de la educación, y que el trabajo tanto del gobierno como de los maestros se vea prontamente recompensado con alumnos comunicativamente competentes.

A pesar de esto, es un hecho que existen diversas limitantes que impiden el desarrollo o desenvolvimiento normal de este enfoque, por lo que nos proponemos resumir estos problemas con un breve panorama.

La intención de este enfoque, volvemos a señalar, es la de promover e integrar al estudio modalidades de uso de los actos de habla así como las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos. Sin embargo, el énfasis que se sigue dando a los estudios gramaticales, sin ningún sentido práctico para el alumno, es la dificultad más grande a la que se enfrentan.

Cassany comenta acertadamente que el conocimiento formal de una lengua no es suficiente ni garantiza por sí solo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas. Es muy diferente "saber cosas sobre las palabras" que saber "hacer cosas con las palabras", sobre todo en determinadas situaciones comunicativas. (1997, pág. 137)

En el caso de la lectura, el alumno generalmente no lee por hábito sino como un deber escolar y siempre con el tiempo como limitante; por lo tanto considera la literatura como una asignatura más de la cual no sacará provecho y que además le produce tedio. Esto es lo que debemos evitar con la creación de ambientes, situaciones y textos adecuados y motivadores, ya que la lectura, la comprensión y la escritura constituyen algunas de las actividades más habituales no sólo en la clase de Español sino en las demás asignaturas y en la vida cotidiana.

La obligación y el deber del maestro son, además de desarrollar las habilidades lingüísticas, que los alumnos aprendan a "orientar el pensamiento, a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio escrito con los demás y a ir construyendo en este proceso, un conocimiento compartido del mundo". (Cassany, 1997, pág. 319)

Estas enseñanzas deberán estar encaminadas al uso de diversos textos (actuales, no sólo clásicos) en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios (de preferencia elegidos por los alumnos). Con esto se puede evitar el desajuste y el abismo que existen entre la educación escolar y el mundo exterior.

En cuanto a la actual formación de docentes y la capacitación de maestros en funciones es necesaria la existencia de un panorama teórico más amplio, además de instrumentos metodológicos actuales y guías capacitados que los instruyan y preparen para la formación de personas comunicativamente competentes y aptas para integrarse a su vida futura.

Como se comentó en el capítulo anterior, el diseño y selección del material ha tendido a concentrarse en la norma, con la idea de demostrar las reglas del sistema. Esta decisión puede resultar conveniente sólo para evitar usos inapropiados del lenguaje, pero por lo general no cumple con ningún otro propósito real y menos aún comunicativo, a menos que esté perfectamente contextualizada.

Para finalizar este comentario sobre los problemas de la aplicación del enfoque comunicativo creemos oportuno incluir una definición de la lectura de Teresa Colomer (1997) que subraya el problema de su evaluación:

Enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

(en Cassany, 1997, pág. 327)

A partir de lo anterior se puede afirmar que la evaluación tradicional de la lectura (pregunta-respuesta objetiva, incluso la variedad verdadero-falso) limita las posibilidades de una buena comprensión. Si lo que pretendemos al leer es lograr una interpretación, la mejor forma de "evaluar" la comprensión, sostenemos, no debe ser necesariamente la del examen, sino las múltiples opciones que pueden resultar si dejamos que el alumno incursione en su propia interpretación, ya que de esta manera patentiza la comprensión o asimilación que obtuvo de la lectura.

El sistema educativo es otra limitante del problema de la evaluación. Estas instituciones exigen datos concretos sobre el progreso de los alumnos; es decir, cifras que avalen el trabajo realizado durante el ciclo escolar, postura comprensible y cuestionable ya que deja de lado los aspectos de calidad de la educación.

Con estos comentarios cerramos el último punto de este capítulo, conscientes de que las limitaciones no son sólo las aquí expuestas, pero que con un trabajo conjunto entre autoridades educativas, maestros, alumnos, padres de familia y sociedad pueden ser solventadas si tenemos bien definido nuestro objetivo cuando hablamos de educación.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo de tesis consiste en una somera revisión de algunos temas sobre educación que a primera vista parecen dispersos, pero que en su conjunto se traducen en un planteamiento global del proceso educativo por el que pasa nuestro país. El énfasis, sin embargo, se ha puesto en la lectura por considerarla fundamental en el desarrollo integral de una persona.

Inicialmente se hizo un esbozo breve de la historia de la educación para crear un marco situacional y sentar las bases del problema educativo e indirectamente del proceso de lectura que de manera intrínseca forma parte de aquel. Se resaltaron los puntos que consideramos más relevantes para nuestro objetivo: la relación de la educación con algunos aspectos de la historia de México, los cambios políticos y sociales, así como, en las últimas décadas, económicos y la forma en que afectaron e incluso cambiaron el rumbo educativo con base en ciertas políticas (la globalización por ejemplo). Cambios, comentamos, que no siempre fueron negativos ya que fomentaron el nuevo concepto de la educación: calidad en vez de cantidad, así como una educación formativa más que informativa.

Las reformas que se hicieron al artículo tercero de la Constitución ampliaron también el panorama y actualizaron el conocimiento de la educación, así como los problemas que afronta actualmente este proceso educativo de cambio.

Más adelante, el estudio se centró en las nuevas tendencias científicas de la educación, esencialmente en el proceso de comprensión de la lectura, que propone más que información detallada de sus diversos aspectos, un acercamiento al texto, que favorezca el desarrollo del conocimiento, el manejo de las ideas y la aproximación a otras culturas y formas de pensamiento. La lectura, así, dejará de ser una fuente de frustraciones y obstáculos. Para analizar lo anterior nos apoyamos en

estudios de carácter psicolingüístico y sociolingüístico entre otros, mismos que aportan una serie de ideas y sugerencias para un buen planteamiento de la lectura.

Por último, y como complemento de este panorama, se hizo una revisión del enfoque comunicativo, iniciando desde sus implicaciones en la lingüística y las diversas disciplinas que contribuyeron a desarrollarlo hasta llegar a su adopción en la educación, así como a su aplicación tanto en los planes de la SEP como en varios libros de textos.

Ahora bien, los estudios y reflexiones que hemos hecho sólo nos acercan más a lo que es el acto de la lectura y de su aplicación "ideal", por lo cual se puede considerar que nuestra visión sobre la lengua, la lectura y la educación han cambiado gracias a las aportaciones de estas ciencias.

Por su parte, los objetivos generales propuestos en los Planes y Programas de la SEP también se han modificado en este sentido. En la actualidad vemos que el énfasis se pone en los aspectos formativos y en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, valiéndose para ello de diversas actividades y estrategias; sin embargo, se presentan también cuestiones gramaticales así como de teorías literaria y lingüística. Se observa en ellos igualmente un interés en el uso de la lengua en diferentes situaciones y en contextos diversos que en épocas anteriores no se tomaban en cuenta, y que ahora son parte primordial de esta propuesta educativa que manifiesta su interés por elevar la calidad de la educación por medio de este nuevo enfoque.

Nuestro propósito, por lo tanto, en este trabajo fue presentar un panorama histórico, teórico y práctico (análisis) con la intención de sustentar nuestra propuesta: un buen desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, en especial la lectura, darán paso a una educación con sentido y significado tanto para el alumno como para el maestro.

Las prácticas erróneas así como los diversos enfoques gramaticales y estructuralistas que durante mucho tiempo se aplicaron en la educación no deberían

estar en uso actualmente, pero el esfuerzo del Estado, sin embargo, no ha resultado suficiente. Una buena parte del magisterio sigue con las viejas prácticas gramaticales sin tomar en cuenta los estudios y las actualizaciones que para este fin se realizan. Sentimos que es una obligación para todas las personas informadas y capacitadas sobre estos nuevos cambios, el darlos a conocer para que la adopción de este enfoque se transforme en una realidad.

En la práctica, el enfoque comunicativo en clase ha resultado un éxito. En el plano de la lectura, de acuerdo con investigaciones realizadas por un grupo de alumnos del Seminario de Tesina, se obtuvieron ya resultados alentadores. En esta investigación (16 tesinas terminadas) se propusieron evaluar la comprensión de la lectura desde dos ópticas diferentes: la tradicional y la comunicativa, esta última, llevando a la práctica una estrategia didáctica, acorde con las teorías psicolingüísticas actuales (en particular, apoyada en las ideas de Frank Smith en Para darle sentido a la lectura).

Se efectuaron pruebas en grupos de tercero de secundaria. Se tomó en cuenta para esta elección: el grado terminal del nivel secundario, que como se comentó con anterioridad, tiende a ser por desgracia el límite de estudios de un buen número de la población estudiantil, además de la madurez lingüística y cognoscitiva que se presume en el alumnado. La edad fluctuó entre los 14 y 16 años de edad. Las pruebas se aplicaron a un número igual de estudiantes de sexo masculino y femenino. Las escuelas donde se realizaron dichas prácticas fueron tanto públicas como privadas.

Las pruebas se respondieron de manera anónima y con el conocimiento del alumno que no se haría ninguna evaluación formal sobre ellas. Este procedimiento se hace con la idea de que los jóvenes sean más libres en sus respuestas y no se sientan presionados..

Para su aplicación se escogió un fragmento de Lilus Kikus, de Elena Poniatowska: "Nada que hacer". La selección se basó, entre otros puntos, en los

estudios de Felipe Alliende (1993, pág. 224) sobre los procesos del dominio de la textualidad. Esta etapa de los estudiantes de secundaria se considera la *etapa textual*, la cual fue precedida por una *etapa pretextual*, es decir, un dominio de la parte "mecánica" de la lectura. En esta etapa correspondiente a secundaria, la lectura apela a la "estructura profunda" del lector, por lo que exige una participación más dinámica por parte del alumno y además porque se relaciona con sus propios intereses, punto de relevancia por la edad de los encuestados. Se tomó en cuenta también, la brevedad, la temática, la sintaxis y el que se trata de un texto completo.

De esta forma, en cada tesina se aplicaron las pruebas a 200 alumnos por escuela. La mitad de ellos hizo la prueba I, un ejercicio de lectura con métodos tradicionales: se realizó la lectura y se respondió al ejercicio de comprensión. Sobre estos datos se dio una evaluación que corresponde el 50 % a los alumnos y el otro 50 % a las alumnas.

En la prueba II se realizó una actividad previa a la lectura basada en las ideas planteadas en este trabajo sobre el enfoque comunicativo. Usualmente es una plática encaminada a orientar o a situar al alumno en el contexto de la historia que leerá, así como ampliar su visión (información no visual) en relación con la problemática del texto. De igual forma, el examen correspondió por igual cantidad a hombres y mujeres.

Se tomó en cuenta las tres preguntas más apegadas al tema del texto. Cada una de ellas correspondía más que a una respuesta mecánica, a una reflexión u opinión sobre el tema. Sobre la base de datos recabada en cada escuela, se puede sustentar que el incremento en la comprensión de la lectura con la nueva metodología comunicativa aumenta un 20 % aproximadamente, cifra que consideramos relativamente baja pero comprensible dado el bajo nivel de habilidades lectoras de los estudiantes y de los deficientes resultados del método de lectura vigente.

Lo que sí demuestra esta investigación es que a pesar del ambiente o el clima tan adverso, existe una posibilidad de apertura para esta nueva actividad y que este

nuevo enfoque puede tomar nuevas y mejores dimensiones en la educación actual de nuestra juventud. Para llevarlo a cabo, por lo tanto, es necesaria la intervención de las autoridades, de los maestros y sobre todo de los alumnos que se muestren dispuestos a entablar una comunicación directa con la lectura.

Es interesante señalar que en todas las escuelas en que se realizaron estas investigaciones, el promedio más alto lo dieron siempre las alumnas, superando a los varones hasta con un 100 % de respuestas correctas.

Lo anterior significa, entre otras cosas, que un buen ambiente propicia una mejor participación e interés. Si a esto se añade una adecuada selección por parte del maestro del material de lectura, así como una estrategia que "abra el apetito" del alumno por leer el texto, se tiene recorrida una gran parte del camino hacia una adecuada comprensión de la lectura, de la cual se desprenderá, sin duda, un avance en el mejoramiento de todas las habilidades comunicativas del alumno, así como el desarrollo de su inteligencia. En otras palabras, la lectura lo volverá un "ser pensante".

La pretensión de este trabajo es mínima: hacer una somera reflexión sobre el desarrollo de la educación en México y el planteamiento de una nueva metodología, pero además, contiene una doble intención: profesional y social. Por un lado, continuar incursionando e investigando personalmente sobre el tema con el objeto de lograr aplicar los conocimientos en una futura labor docente; y por otro, fomentar en la medida de lo posible su estudio además de su aplicación.

Í N D I C E

1. INTRODUCCIÓN	1
2. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	6
2.1 Historia	7
2.2 Globalización y educación	11
2.3 Problemas y desafíos de la educación	14
2.4 Equidad	18
2.5 El artículo 3º	20
2.6 Valores en la educación	21
2.7 Finalidad de la educación	24
2.8 Conclusiones	27
3. PROCESO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA	28
3.1 Introducción al proceso de lectura	30
3.2 La lectura vista como un proceso científico	35
3.3 Mecanismos de la lectura	44
3.4 La lectura y el significado	49
3.5 La comprensión de la lectura	54
3.6 Importancia de los materiales de lectura	63
3.7 Cambios cronológicos en la enseñanza de la lectura	68
3.8 Conclusiones	71

4. EL ENFOQUE COMUNICATIVO	72
4.1 Breve semblanza del desarrollo de la lingüística (Ferdinand deSaussure y Noam Chomsky)	74
4.2 Contribución de diversas disciplinas al estudio de la lengua	76
4.3 Competencia lingüística y competencia comunicativa	79
4.4 Otras competencias comunicativas	82
4.5 Aplicación del enfoque comunicativo en el <i>Libro para el Maestro</i> de Español de la SEP	86
4.6 Análisis de otros textos	91
4.7 Limitaciones y problemas que enfrenta el enfoque comunicativo	98
5. CONCLUSIONES	102
6. ÍNDICE	107
7. BIBLIOGRAFÍA	109

BIBLIOGRAFÍA

- Alliende, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Andrés Bello, 1993.
- Bertucelli Papi, Marcella. *Qué es la pragmática*, España, Instrumentos Paidós, 1996.
- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan. *Aprender a leer*, México, Grijalbo, 1983.
- Cassany, Daniel. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1997.
- De la Fuente, Carmen. *Enseñanza lógica del español*, México, Trillas, 1975.
- Enciclopedia de México. Tomo 3, México, 1978.
- Guevara Niebla, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1992.
- Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1983.
- Latapí, Pablo. *Tiempo Educativo Mexicano I*, México, UAM- UNAM, 1996.
- *Tiempo Educativo Mexicano II*, México, UAA-UNAM, 1996.
- *Tiempo Educativo Mexicano III*, México, UAA-UNAM, 1996.
- Leroy, Maurice. *Las grandes corrientes de la lingüística*, México, FCE, 1969.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Maqueo, Ana María y Verónica Méndez. *Español, Lengua y Comunicación. I*, México, Limusa, 1998.
- Puiggrós, Adriana. "Aún hay alternativas para la educación en AL" en *La Jornada*, No. 5129, 14 de diciembre de 1988.
- Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani. *La comunicación como proceso social*. México, Grijalbo, 1983.

Saavedra Rodríguez Agueda y Sara Diazmuñoz. *Español, Primer Curso*, México, 1995.

Savignon, Sandra J. *Competencia Comunicativa: Teoría y prácticas escolares*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

Sánchez Murguía, Felipe. *Español, Primer Curso*, México, Porrúa, 1969.

SEP. *Libro para el maestro de español*. , México, 1993.

SEP. *Talleres Generales de Actualización*. México, 1998.

Simon and Schuster's International Dictionary. New York, 1973.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1997.