

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



LA LECTURA: UN CAMINO HACIA EL CONOCIMIENTO

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**



**PRESENTA:
PATRICIA BARRERA HERNÁNDEZ**

**ASESORA DE TESIS:
DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE**



México, D.F., 2004.



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

*A mis padres:
María y Paulino*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Patricia Barrera
Hernández

FECHA: 11-FEB-04

FIRMA: 

AGRADECIMIENTOS:

A Sergio Esteban por caminar conmigo y por encontrar siempre un punto de encuentro cuando los senderos se bifurcan; también, por mirar juntos hacia horizontes futuros. Gracias por su valiosa colaboración en el análisis estadístico de la presente.

A mis padres por darme la vida, su amor y también, porque con su ejemplo me han inculcado valores, además por ser siempre mis incondicionales.

A Beatriz, Javier, Daniel, Maricela y Silvia porque no los escogí para ser mis hermanos, pero agradezco a Dios la fortuna que me dio al contar con ustedes.

A mi amiga Rosaura por ser aliada y confidente y por el impulso que me ha dado para terminar este trabajo.

Muy especialmente a la doctora Ana María Maqueo por confiar en mí y además por ser un digno ejemplo a seguir en esta profesión.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 La educación en México

1.1	Orígenes de la educación pública	4
1.2	La obra educativa del Porfiriato	8
1.3	La Revolución Mexicana y la educación popular.	10
1.4	La educación socialista.	13
1.5.	El proyecto desarrollista y la educación.	15
1.6	Albores de la modernización educativa.	17
1.7	El Sistema Educativo Mexicano en la actualidad.	20

CAPÍTULO 2 La enseñanza del español en el siglo XX

2.1	Enfoques en la enseñanza de la lengua.	25
2.1.1	Gramática tradicional	27
2.1.2	Lingüística estructural	29
2.1.3	Gramática generativa	33
2.1.4	Lingüística textual	35
2.2	El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua	40
2.2.1	Competencia comunicativa	43
2.2.2	Las cuatro habilidades lingüísticas.	44
2.2.3	La enseñanza de la lengua en la actualidad	46

CAPÍTULO 3 La lectura

3.1	Definición	51
3.2	La lectura en la actualidad	52
3.3	Enseñanza de la lectura	55
3.4	La finalidad de la lectura y sus beneficios	59
3.5	Proceso de comprensión lectora	60
3.5.1	Factores que influyen en la comprensión lectora	63
3.5.2	Estrategias	65
3.5.3	Evaluación	70
3.6	La lectura en el programa de Español de educación media básica	71

CAPÍTULO 4 El enfoque comunicativa en la enseñanza de la lectura: Propuesta

4.1	Aplicación de las pruebas	78
4.2	Análisis de las pruebas	79
4.3	Lectura de un texto en forma tradicional	80
	4.3.1 Análisis de resultados	80
4.4	Lectura de un texto con base en el enfoque comunicativo	82
	4.4.1 Análisis de resultados	82
4.5	Resultados por escuela	84

CONCLUSIONES	86
---------------------	----

APÉNDICE	89
-----------------	----

BIBLIOGRAFÍA	96
---------------------	----

INTRODUCCIÓN

En América Latina el 40% de los niños que ingresa al sistema escolar repiten el primer grado porque no han aprendido a leer y a escribir. La mayor parte de los que fracasan proviene de sectores rurales y urbano marginales porque las escuelas no están preparadas para atender niños que no han tenido mucha relación con la lengua escrita. Los problemas de rendimiento en las escuelas que atienden alumnos de niveles socioeconómicos bajos están ligados con la incomprensión de la lectura.

El año de 1999-2000 fue designado por la SEP el año de la lectura, pero esto se quedó en el discurso político porque no se hizo un verdadero programa que buscara promover la lectura y mejorar su comprensión. Sus acciones no llegaron a todas las escuelas ni a todos los estados. Entre éstas puede mencionarse la publicación del libro *200 reflexiones* con el objeto de que cada día el profesor leyera a sus alumnos uno de estos textos.

Las autoridades educativas han olvidado tomar en cuenta que fomentar la lectura no es suficiente, los estudiantes no leen no porque no les guste sino porque no saben. Están más habituados a procesar pequeños textos apoyados en imágenes; por ejemplo, las historietas y revistas.

En un seminario de tesina, dirigido por la doctora Ana María Maqueo en 1997, surgió la idea de hacer una investigación en torno a la comprensión de la lectura y a su enseñanza. El presente trabajo no pertenece a este seminario, pero toma sus bases.

Dado que la educación pública en México se encuentra muy por debajo del nivel de otros países, consideré importante hacer un breve esbozo de su historia, pues sólo conociéndola se pueden retomar sus aciertos y corregir sus errores.

La enseñanza en México ha pasado por una serie de etapas, con la llegada de los españoles estuvo a cargo de la iglesia, después pasó a manos del Estado y así se conserva hasta nuestros días. El sistema educativo ha vivido varias reformas, pero la mayoría han perseguido intereses políticos y no han sido evaluadas seriamente.

En este trabajo también se hace un recuento de la manera en que se ha enseñado la lengua a lo largo de la historia. En esa búsqueda por encontrar una forma eficaz de impartirla, la gramática siempre ha ocupado un lugar central. Durante varios siglos el aprendizaje ha consistido en hacer análisis gramaticales de textos literarios. Por mucho tiempo la gramática ha estado separada del habla de los alumnos y se ha estudiado el español utilizando estructuras superficiales. En el enfoque tradicionalista la lengua escrita se ha privilegiado en relación con la oral.

Con la introducción del estructuralismo, los textos escritos dejan de ser el eje de los estudios lingüísticos y la expresión oral se constituye como el objeto de estudio. En los setenta este enfoque se introdujo en los programas y libros de texto, pero no se comprendió y la enseñanza continuó siendo gramatical.

En las últimas décadas del siglo XX surgió el enfoque comunicativo, producto de las aportaciones de diversas disciplinas. Desde principios de los años noventa sus planteamientos están presentes en todos los niveles educativos. Su objetivo es alcanzar una comunicación eficaz, a través del desarrollo de cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir.

Otro punto abordado es la manera en que se ha venido enseñando la lectura, en contraste con el enfoque comunicativo. Se menciona una serie de estrategias que los alumnos deben usar como herramientas y se hace una revisión de los distintos aspectos que influyen en una mejor comprensión lectora. Con la revisión de los distintos teóricos acerca del tema se pone énfasis en que la lectura no consiste descodificar letra por letra y palabra por palabra sino en buscar significados.

El aprendizaje de cualquier tema o asunto siempre debe partir de lo más fácil para darle confianza a quien aprende, pero es válido cometer errores; así en la lectura, el alumno puede equivocarse en sus predicciones, en sus interpretaciones, en fin, en sus particulares estrategias de lectura, pero es positivo que así suceda porque a partir de esto podrá obtener nuevos conocimientos. La única manera de aprender cualquier asunto de la vida es a través de la práctica, y si va de la mano con la teoría se puede obtener mejores resultados.

Utilizando como punto de partida la propuesta metodológica hecha en el seminario arriba mencionado se realizaron dos pruebas de comprensión de lectura a estudiantes de tercer año de secundaria, una formulada y aplicada con los lineamientos tradicionales y la

otra, activando los conocimientos previos de los jóvenes. Ambas pruebas se aplicaron de manera proporcional a dos secundarias diurnas de la zona oriente y a la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior.

También se hizo una encuesta a los mismos alumnos para conocer sus hábitos lectores, con el objetivo de determinar qué tanto influyen éstos en su comprensión.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

*Los hombres han nacido
los unos para los otros;
edúcales o padécelos.
Marco Aurelio*

1.1. Orígenes de la educación pública en México

La educación pública es el instrumento mediante el cual todo Estado trata de formar hombres capaces de dar soluciones a los grandes problemas de la nación y utilizar sus esfuerzos para hacer operativos los proyectos sociales que se proponen.¹

En México la preocupación por la educación no es reciente, pues ya las civilizaciones indígenas, tenían instituciones educativas como el telpochcalli y el cálmecac en donde formaban a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad.

En el primero, el objetivo era enseñar a los hijos de los macehuales y convertirlos en guerreros águilas u ocelotes. Para ello la educación no precisaba leer libros o tener conocimientos artísticos o científicos. En cambio al Calmécac asistían los hijos del pipiltín para prepararse y saber organizar y dirigir al pueblo. Para ellos la educación se basaba en el conocimiento de las ciencias y las artes, así como en un contacto continuo con los libros.²

Con la conquista española la educación dio un giro, acorde con los intereses de la iglesia católica; el clero secular se dio a la tarea de educar a los naturales y después a los mestizos, con el propósito fundamental de convertirlos a la religión cristiana. La educación colonial, principalmente la de los primeros años de la dominación española, tenía como

¹ Raúl Bolaños Martínez, "Orígenes de la educación pública en México" en , Fernando Solana et. al.; *Historia de la educación pública en México*, p. 12.

² Amilcar Saavedra Rosas, y Aureliano García Arreguín; "La representación del libro y el acto lector en el salón de clases: Rincones de lectura"; en *Senderos hacia la Lectura, Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento a la lectura*, p. 276.

fundamento la evangelización. En el siglo XVI se establecieron algunas instituciones como la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, bajo el control del clero católico. A la acción de éstos se sumó la obra educativa de algunas órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas.

A principios del siglo XVII se creó un documento: “Las ordenanzas de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar”. Cuyo contenido, obviamente, se identificaba con los intereses de los españoles, pues pretendían imponer su religión, su cultura y sus costumbres. Es interesante resaltar algunas de las características requeridas para obtener licencias para la enseñanza:

El que debe ser maestro no ha de ser negro, ni mulato, ni indio y siendo español ha de dar información de cristiano viejo, de vida y costumbres buenas, además ha de saber leer romance (español) en libros, cartas, misivas y procesos y escribir las formas de letras siguientes: redondillo y bastardillo (...) También ha de saber las cinco reglas de cuenta guarisma: sumar, restar, multiplicar y medio partir y partir por entero y todas las demás cuentas necesarias.³

Este perfil de maestro tenía la misión de difundir y afianzar los valores de la dominación colonial española. Con esto se ve que quienes educaban a ese México colonial no eran solamente los eruditos sino también aquellos que cumplían con los conocimientos mínimos necesarios; incluso en esas mismas ordenanzas se decía que podían dedicarse a la enseñanza “aquellos que carecían de habilidad y suficiencia para hacer negocios”, –actividad que el virreinato daba un alto grado de reconocimiento– por lo tanto la enseñanza se veía como una opción de vida para quienes no tenían otro mejor camino, no se veía como una profesión que necesitara un alto grado de entrega.

En la segunda mitad del siglo XVIII algunos intelectuales, inspirados en el pensamiento europeo –Francisco Xavier Alegre, Francisco Javier Clavijero y Juan Benito Díaz de Gamarra– intentaron imponer un sentido de modernidad a la educación de nuestro país; en cierto modo sus esfuerzos fructificaron, pues muchas de sus ideas fueron recogidas por los libertadores.

El antecedente de la educación gratuita se sitúa en 1786, cuando algunos conventos y parroquias de la ciudad de México empezaron a funcionar como escuelas; naturalmente, bajo la dirección de los sacerdotes. Al principio sólo se pretendió enseñar la doctrina

³ Luis Gamez Jiménez, “Medios de comunicación, educación y familia”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, p. 3-4.

cristiana, después se crearon las escuelas de primeras letras, en donde los estudiantes aprendían a leer y a escribir. Dichas instituciones no tuvieron el éxito esperado, pues muchos padres estaban renuentes a enviar a sus niños a la escuela; decían que sus hijos “no iban a comer la buena letra”⁴; además se oponían a los castigos y miraban con menosprecio que los maestros corrigieran a los niños. Debido al bajo índice de asistencia muchas escuelas cerraron. Durante esa época la educación sufrió constantes desajustes.

Décadas más tarde se retomó esta idea, se crearon las escuelas de primera enseñanza, pero la educación no era la misma para ambos sexos; por ejemplo en 1839 en Zacatecas había 39 escuelas para niños y para niñas sólo dos. La forma de educar a las mujeres se centraba en prepararlas para que en el futuro fueran buenas madres de familia, ellas serían las encargadas de educar a los hijos y de atender al hogar, a diferencia de los niños que eran educados preferentemente para trabajar en oficios o profesiones que la instrucción permitía adquirir.⁵

Lucas Alamán en 1823 declaraba: “Sin instrucción no puede haber libertad, y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental”.⁶ En 1824 José María Luis Mora afirmó: “Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales”.⁷ Mora coincidía con Alamán, pero iba más lejos que éste al demandar que la función educativa debía ser organizada y controlada por el Estado, porque solamente así podría imponérsele la filosofía propia y protegerla del acecho de los diversos grupos que trataban de controlarla en provecho propio.

En el México del siglo XIX, después de la derrota española continuaron funcionando viejas instituciones coloniales como la Real y Pontificia Universidad de México. En 1833 Valentín Gómez Farías lanzó la primera reforma educativa liberal, que aspiraba a destruir el monopolio de la educación por el clero y a impulsar una nueva educación, cuyo objetivo era modernizar, capacitar a los nacionales para crear instituciones

⁴ Rafael Ximeno “Opinión del Gremio de Maestros sobre las escuelas gratuitas” en Dorothy Tank de Estrada, *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, p.121.

⁵ Cfr. Teresa Pescador Serrano y Antonio Gómez Nashiki, “Las preceptoras de niñas en Zacatecas”, p. 47.

⁶ Raúl Bolaños Martínez, *op. cit.* p. 18.

⁷ *Ibidem.*, p. 19.

laborales y promover la industria. Con esta aspiración fue suprimida la Real y Pontificia Universidad de México (“por inútil, irreformable y perniciosa”).⁸

La Independencia de México inauguró un momento radical de la ideología educativa. Los liberales estaban empeñados en la tarea de crear una nación moderna, que se encontrara a la altura de las grandes naciones, como Inglaterra y Estados Unidos. La reforma moral de la sociedad era el objetivo indiscutible para crear la conciencia de la nacionalidad. La educación cívica y política de la población cumpliría este propósito al dar a conocer al ciudadano común sus derechos y sus obligaciones.

Con las Leyes de Reforma de 1833 se buscó que la educación fuera libre y laica, sin embargo, los beneficios sociales que se lograron con éstas fueron limitados. El sistema educativo no logró consolidarse. La primaria siguió sin alcanzar a la población indígena diseminada por el amplio territorio nacional. La educación secundaria se desarrolló muy poco. En educación superior se realizaron esfuerzos por organizar los estudios técnicos y científicos que sustituyeran a la Universidad.

En 1861 se hizo un nuevo intento por controlar la educación a través de la Ley sobre Instrucción Pública expedida por Benito Juárez. En esa ley se proponía la unificación del plan de estudios de instrucción elemental y la creación del mayor número posible de escuelas primarias para que bajo la dirección del gobierno nacional se pudiera atender las necesidades educativas del pueblo.

Un gran paso en la educación liberal fue la Ley de Instrucción Pública de 1867, redactada por Gabino Barreda. Esta nueva ley proponía una escuela básica, universal, gratuita y obligatoria, ordenaba un plan de estudios para la educación secundaria y la creación de la Escuela Secundaria para Señoritas. También se creó la Escuela Nacional Preparatoria. Todo el plan se apoyaba en una enseñanza científica en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar la sociedad.

La creación de nuevas instituciones educativas no fue suficiente, pues en lo que se refiere a la primera enseñanza seguía predominando el método de enseñanza mutua –lancasteriano–, que consistía en que las preceptoras (alumnas recién egresadas de la escuela de primeras letras) enseñaban a un grupo de niñas la clase y éstas lo transmitían a sus demás compañeras. La carencia de profesores, por un lado, y la urgencia de alfabetizar

⁸ Gilberto Guevara Niebla y Patricia de Leonardo; *Introducción a la teoría de la educación*, p. 35.

a la población, por otro, propiciaron la labor de las preceptoras, cuyo ejercicio continuó mucho tiempo después de la creación de la Escuela Normal para Señoritas, fundada en 1878. En 1891 existían en el estado de Zacatecas 24 escuelas en las cuales, solamente había nueve profesoras tituladas, las demás eran preceptoras.⁹

1.2. La obra educativa del Porfiriato

El período denominado Porfiriato (1877-1911) tuvo avances en materia educativa, aunque no llegó a todos los sectores. Sus bases se fundamentaron en la filosofía *positivista*.

El ministro de educación, Joaquín Baranda, decretó la gratuidad de todas las escuelas oficiales de instrucción primaria; la prohibición para que en estos establecimientos intervinieran miembros del clero; el carácter obligatorio de la instrucción primaria elemental –las personas que ejercieran la patria potestad tenían la obligación de demostrar que los niños a su cargo recibían instrucción primaria elemental–, las normas de vigilancia y las sanciones para los infractores. Sin embargo, este decreto no solucionó el bajo nivel educativo, pues los padres con escasos recursos económicos tenían necesidad de que sus hijos trabajaran para solventar los gastos familiares.

Baranda consideró que para que México se desarrollara como nación soberana era necesario reducir la influencia del clero en la educación (en años anteriores ya se habían hecho varios intentos), pero sólo se logró la existencia de dos tipos de escuela en nuestro país: la oficial y la privada. La primera caracterizada por ser laica, obligatoria y gratuita; la segunda, libre, para que los particulares pudieran enseñar de acuerdo con sus correspondientes orientaciones. Los intentos de Baranda se vinieron abajo cuando Porfirio Díaz se reconcilió con la iglesia y le dio toda la libertad de enseñanza.

La administración porfirista prestó mayor atención a la educación superior que a la primaria. El 22 de septiembre de 1910 Porfirio Díaz inaugura la Universidad Nacional de México. La Escuela Preparatoria se extendió en todo el país. De manera paralela las escuelas normales proliferaron; casi todos los estados tenían la suya y no pocos, más de una. La carrera de profesor normalista prosperó e inundó los servicios de educación primaria en las capitales y ciudades importantes.

Los esfuerzos de Baranda no fueron todo lo fructíferos que se esperaba, pues miembros del Congreso Nacional de Instrucción Pública se percataron de que un alto porcentaje de mexicanos vivía bajo una humillante injusticia social, que la riqueza se hallaba concentrada en pocas manos y que la enseñanza pública estaba reservada para los privilegiados. Para resolver el problema se propuso un sistema educativo que enseñara a vivir a los grandes sectores de la población: las escuelas Rudimentarias, que se establecieron en los siguientes términos:

Artículo 1º. Tendrán por objeto impartir y difundir entre los individuos analfabetos, especialmente los de la raza indígena los conocimientos siguientes: 1) El habla castellana. 2) La lectura. 3) La escritura. 4) Las operaciones más usuales de aritmética.

Artículo 2º. Estas escuelas serán independientes de las de educación primaria.¹⁰

Mientras Justo Sierra estuvo a cargo de la Subsecretaría de Instrucción Pública, continuó la línea política de Baranda –educación pública y textos con una clara ideología liberal– y agregó a ese plan de trabajo su interés por las Bellas Artes. Él proponía una educación al servicio del pueblo; aunque ese pueblo sólo fue la clase media, la urbana y la semiurbana.

En menor proporción se propagaron las escuelas de arte, pocos estados tuvieron su conservatorio musical y menos aún su escuela de artes plásticas. En esta época aparecieron los jardines de niños, no como un servicio extenso que llegara a las masas populares, sino como una muestra de lo que debía ser la introducción de los niños a los servicios escolares. Las escuelas de artes y oficios, heredadas de administraciones anteriores, prosperaron, pero no se extendieron; las escuelas para mujeres representaron un progreso.

Para contrarrestar el problema del analfabetismo Joaquín Baranda creó en el Distrito Federal una red de 16 escuelas primarias para adultos (suplementarias) y recomendó a los gobiernos de los estados que fundaran instituciones parecidas en sus propios territorios. Sin embargo, el censo de 1895 registró que el 83% de la población no sabía leer y el de 1910, el 78% de analfabetismo,¹¹ lo que significó un avance del 5% únicamente.

La dictadura porfirista legó al gobierno federal dos orientaciones bien definidas en materia de enseñanza primaria: la Ley de Educación Primaria y la de la Escuela

⁹ Cfr. Teresa Pescador Serrano, *op. cit.*, p. 49.

¹⁰ Leonardo Gómez Navas; “La Revolución Mexicana y la educación popular” en Fernando Solana, *op. cit.*, p. 127

¹¹ Cfr. *Ibidem.*, p. 126.

Rudimentaria. La primera aspiraba impartir una educación integral y completa, tenía como objetivo producir el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; estaba reservada de manera especial para la capital. Mientras la segunda sólo fue una respuesta demagógica ante la presión de las fuerzas revolucionarias. Su objetivo no era alcanzar una verdadera educación, únicamente aspiraba a impartir la mínima instrucción necesaria.

1.3. La Revolución Mexicana y la educación popular

En 1917, con Venustiano Carranza en la presidencia de la República se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, los municipios se hicieron cargo de las escuelas elementales y las instituciones de enseñanza media (preparatoria, escuelas comerciales e industriales, inclusive las que formaban el magisterio) pasaron a manos de los gobiernos de los estados, del Distrito y territorios federales; y la Universidad Nacional de México, quedó controlada por el Departamento Universitario, dependiente del poder Ejecutivo Federal.

Esto trajo como consecuencia el cierre de 133 escuelas entre elementales y superiores en la ciudad de México; en tan sólo dos años ya se hablaba de una reducción de la instrucción primaria de un 75%, hecho que demostró el error del Presidente al entregar la instrucción pública a los ayuntamientos.¹²

En 1921 con José Vasconcelos se creó la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes que sustituyó la fórmula positivista de instrucción por el concepto de educación. Se marcó una diferencia esencial entre instruir y educar: *instruir* consiste en proporcionar información, sin preocuparse de su repercusión en la mente de los niños y jóvenes; *educar* es corregir los defectos y fomentar las virtudes. Mientras Vasconcelos estuvo en la rectoría de la Universidad, estructuró la política educativa de la Revolución y trató de darle coherencia a la educación en sus distintos niveles. Inició una fuerte campaña tendente a reducir el número de mexicanos que no sabía leer y escribir. El carácter democrático de esta acción radicaba fundamentalmente en propiciar la comunicación del que sabe con el que no sabe.

¹² *Ibidem.*, p. 152.

Cuando Álvaro Obregón ocupó la presidencia, lo reconfirmó en su puesto y le dio su apoyo para llevar adelante sus tareas y proyectos.

Vasconcelos rechazaba la adscripción a una doctrina, a una escuela determinada. Para enseñar hacía falta seguir modelos propios. Se buscaba un nacionalismo integral que contemplara las herencias indígena e hispana, fundidas en un solo concepto que sirviera como símbolo de identidad. Dicho nacionalismo, por extensión, era común a toda la América Latina. De ahí el escudo y el lema que propuso el Consejo Universitario, un campo en el que se ve Latinoamérica, a partir de la frontera mexicana, guardada por un águila y un cóndor y el texto: *“Por mi raza hablará el espíritu”*.

José Vasconcelos expresó que si un pueblo no tenía qué leer más valía dejarlo analfabeto. Durante la Revolución las bibliotecas eran pocas y la mayoría funcionaba más como bodegas o depósitos de libros que como lugares de lectura. Para él era importante que éstas se convirtieran en centros de información y aprendizaje, por eso le dio gran auge a su creación y consiguió que el presidente Obregón permitiera la impresión y dotación de libros a las bibliotecas.

Realizó un vasto trabajo para promover la lectura considerando que ésta no sólo se realizaba en establecimientos públicos. Se fundamentó en la idea de que un hombre culto, un buen lector debía tener libros en su casa, particularmente aquellos cuyo mensaje y contenido fuesen universales. Para lograrlo se procedió a editar los clásicos de la literatura universal antiguos y modernos, además de obras auxiliares didácticas que servirían en la formación de la nueva cultura mexicana.

A los editores no les gustó la idea de que el gobierno hiciera tirajes de libros y se quejaban de competencia desleal, pero el Secretario les hacía ver lo contrario: la tarea editorial les abría mercado con los nuevos lectores que los clásicos habrían de crear.

No alcanzó Vasconcelos a editar las cien obras que se proponía, pero sí logró crear un número considerable de bibliotecas públicas y privadas; así como, despertar el interés de los lectores por los clásicos y, en general, por las obras que publicó, entonces, la Secretaría de Educación Pública.

La fuerza imprimida por Vasconcelos a la política educativa nacional se hizo sentir, no en el campo oficial, sino en la cultura mexicana. Su propósito era formar mexicanos

conscientes de sus orígenes históricos y raciales, además, que poseyeran los elementos de una cultura occidental, la cual ampliaría su visión y conceptos universales.

El propósito de la reforma educativa, para Vasconcelos, era formar ciudadanos libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de producir su sustento y de conquistar una manera cómoda de vivir. Carlos Ornelas afirma que la labor cultural de Vasconcelos no ha sido superada en la historia posterior del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Sin embargo, Ornelas indica que el ideal perseguido por Vasconcelos –la consolidación de la nacionalidad por medio de los valores culturales universales– no pudo cumplirse, pues con el paso de los años el aparato escolar empezó a burocratizarse y los valores culturales se cambiaron por la enseñanza que ponía más el acento en la reproducción de valores cívicos, el anticlericalismo y el fortalecimiento de la ideología de la Revolución Mexicana.¹³ Situación que se verá en la educación socialista.

Hacia 1925, el tiempo en que la educación normal formó maestros para el medio rural con propósitos marcadamente nacionalistas, el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles fundó en la ciudad de México la Escuela Nacional de Maestros y, paralelamente, por conducto de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, las centrales Agrícolas para capacitar técnicamente la explotación científica de la tierra mediante la educación rural.

La Escuela Nacional de Maestros cayó pronto en las contradicciones que la condujeron a la rutina. El gran número de egresados rebasó las posibilidades de ocupación. Al concluir el decenio 1923-1933, las Normales Rurales y las Centrales Agrícolas se fusionaron dando lugar a una nueva institución: Las Escuelas Regionales Campesinas.

En ellas se buscó solucionar los problemas rurales como la habitación campesina y la dotación de tierra, la introducción de nuevos cultivos y el aprovechamiento racional de los recursos naturales, el combate contra las plagas y las enfermedades, y el mejoramiento de la explotación ganadera e industrias derivadas. Trabajaron, como ninguna otra institución, por la elevación de los niveles de vida material, cultural y política de las comunidades rurales.

¹³Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano...* p. 98.

Desafortunadamente las Escuelas Regionales Campesinas no pudieron dar mejores frutos porque al finalizar la década de los treinta los políticos las arrebataron de manos de los educadores para usarlas con fines de “partido”.

1.4 La educación socialista.

México tuvo grandes problemas a raíz de la crisis económica de 1929-1933. La mayor parte de la industria de la transformación estaba en manos de capitalistas extranjeros y las empresas no encontraba técnicos y operarios calificados. Por tal razón cuando Lázaro Cárdenas tomó la presidencia (1934-1940) se propuso la estructuración de una economía popular fundada en el desarrollo de la industria. La realización del proyecto requería la formación de un cuadro intelectual diferente.

Cárdenas lanzó una reforma educativa iniciada en 1934 con la Ley de Educación Socialista que incluyó la creación o reestructuración de una serie de instituciones de educación técnica y popular. Él consideraba que la educación debería recaer en las masas trabajadoras.

Los secretarios de educación –Ignacio García Téllez y Narciso Bassols– que estuvieron en el gobierno cardenista coincidían en que la mejor forma de resolver los problemas de México era preparando a la gente: formando obreros calificados y campesinos que pudieran mejorar sus técnicas agrícolas. De este modo las masas tendrían una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas. La educación tomó un sentido práctico, el principal objetivo era aumentar la productividad por medio de la escuela. En cierto modo, esta visión de la educación, material y utilitaria, se alejaba de la de José Vasconcelos, pues para él lo más importante era la elevación espiritual.

Narciso Bassols consideró que la escuela tenía un valor económico; por tal motivo debía estar ligada a la producción, de modo que los estudiantes no se sintieran en la escuela sino en el trabajo. Para ello era necesario crear nuevas instituciones que se opusieran a la decadente Universidad, como el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional de Agricultura y la Escuela Nacional de Maestros.

También en esa época se fundó la Universidad Obrera, con finalidades políticas orientadas al socialismo. Una investigadora de este período sostiene que la creación de la Universidad Obrera constituyó una venganza contra la Universidad que había perdido su

carácter de nacional en 1933, “pues como no se había logrado imponer el socialismo en la autónoma, se fantaseó desde 1934 por lo menos con hacerlo en otra parte”.¹⁴

Uno de los principales objetivos de la escuela socialista era reivindicar a las clases populares; el anticlericalismo pasó a segundo plano. Sin embargo, el clero se sintió atacado y prohibió a los católicos que enviaran a sus hijos a escuelas socialistas. En los púlpitos se anunciaban penas espirituales a los fieles. En Jalisco algunos maestros fueron amenazados por los campesinos que dirigían los sacerdotes. Miembros del magisterio se acercaban al Presidente para pedirle protección. Lázaro Cárdenas les aconsejó que, para evitarse problemas, cesaran toda propaganda antirreligiosa en las escuelas.

En ese tiempo, los maestros no sólo impartían las materias instrumentales (Matemáticas y Lengua), las complementarias, las deportivas, las artísticas y las agropecuarias; además, realizaron múltiples actividades de carácter social y organizaron los trabajos en talleres con vías a la producción cooperativa. Como consecuencia se formó una generación joven que en los años inmediatamente posteriores produjo directivos y ejecutivos eficientes y con una mística por el servicio social.

En muchos aspectos este periodo aparece como la culminación de las aspiraciones más profundas de la Revolución Mexicana: aceleró el reparto agrario; reafirmó la organización de los obreros; impulsó la de los campesinos; equilibró las relaciones de la clase patronal y la trabajadora. Esto llevó a Cárdenas a afirmar: “No hay en México un gobierno comunista; nuestra Constitución es democrática y liberal con algunos rasgos moderados de socialismo”.¹⁵

La Ley de Educación Socialista creada por Cárdenas era ambigua, pues su contenido se alejaba de las premisas marxistas: se impartía una educación socialista en un país con un modo de producción capitalista.

Al término del período presidencial de Lázaro Cárdenas la política populista se reorienta de manera radical. Con el nuevo gobierno se aspira a contener las luchas populares por lo tanto, la educación socialista ya no tiene cabida.

¹⁴Victoria Lerner, *La educación socialista*, p. 170.

¹⁵Fernando Benítez, *Lázaro Cárdenas*, citado por Fernando Solana, *op. cit.*, p.171.

1.5 El proyecto desarrollista¹⁶ y la educación.

Cuando Manuel Ávila Camacho asume la presidencia, presenta un proyecto desarrollista en el cual se concibe el desarrollo nacional a través de la industrialización al servicio del capital privado. El impulso a la industria ya no se contempla como un esfuerzo para integrar una economía popular; ahora se trata de contener las tasas salariales. El nuevo presidente dejó de favorecer a los sectores populares y logró la conciliación con la burguesía.

Desde entonces el Sistema Educativo Nacional se ha conformado en tres líneas institucionales de escolarización:

La primera, de carácter público y al servicio principalmente de los sectores medios de la sociedad, se inicia en la primaria y llega hasta la universidad o instituciones técnicas profesionales como IPN.

La segunda se reserva para la gran masa de los hijos de trabajadores del país. La integran, la escuela primaria y los centros de educación de "segunda categoría" como la escuela normal y los tecnológicos de distinto tipo.

La tercera, en la que podría hablarse de una línea institucional, privada, reservada exclusivamente a los hijos de la burguesía que abarca desde la primaria hasta la universidad o los centros técnicos profesionales como el Instituto Tecnológico de Monterrey.¹⁷

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre el proyecto socialista y el desarrollista :

PROYECTO SOCIALISTA	PROYECTO DESARROLLISTA
<ul style="list-style-type: none">• Exaltación del nacionalismo popular.• Industrialización integrada a una economía popular.• Se impulsan las luchas salariales y el sindicalismo.• La educación es para el pueblo.	<ul style="list-style-type: none">• Exaltación de un nacionalismo burgués.• Industrialización al servicio del capital privado.• Se pretende contener las luchas de clase.• Tiene prioridad la enseñanza universitaria.

Aunque la educación había cambiado de rumbo fue hasta finales del período avilacamachista, en 1946, cuando se hace una reforma al Artículo 3º. de la Constitución. Ésta se hizo necesaria ya que la educación socialista no era acorde con la estructura económica de México, además había presiones por el fin de la Segunda Guerra Mundial. En

¹⁶ La palabra "desarrollista" no está registrada en el *Diccionario de la Real Academia Española*, la cito textualmente porque así le llamaron al proyecto de educación durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 43.

el nuevo artículo se suprimió la orientación socialista de la educación, se postularon principios como la educación integral, obligatoria y gratuita. En el marco mundial, se proclamó una educación para mejorar la convivencia humana, basada en la libertad, la justicia y la paz.

La figura de Jaime Torres Bodet es importante en esta etapa; su tarea abarcó dos períodos presidenciales, el primero con Manuel Ávila Camacho (1943-1946) y el segundo, con Adolfo López Mateos (1958-1964).

Torres Bodet, como Vasconcelos, pensaba que “las palabras educación pública abarcaban no sólo el aprendizaje en las aulas, sino la formación del carácter y la integración del ciudadano en el mundo que lo rodea, merced al conocimiento del libro, la ciencia, la buena música, el teatro y las artes plásticas”.¹⁸ Esa es una de las razones por la que destacó la obra museográfica para conservar el patrimonio cultural e histórico del país. Fue la época en que se construyeron el Museo de Antropología, el Museo de Arte Moderno, el Museo Nacional del Virreinato en el ex-convento de Tepotzotlán, la Pinacoteca Virreinal.

Las actividades de difusión cultural tuvieron atención, pero la mayor parte del presupuesto educativo se dedicó a dar un mínimo de instrucción escolarizada a millones de mexicanos. El rezago en la satisfacción de la demanda educativa era muy elevado, había largas filas de padres de familia buscando inscribir a sus hijos en las escuelas y no había cupo. Era alarmante el índice de alumnos que truncaban sus estudios: de cien alumnos que ingresaron a la escuela primaria en 1951 sólo treinta concluyeron el sexto grado en 1956. La cifra de deserción en las escuelas rurales no era más alentadora: de cada mil alumnos que iniciaba el primer grado de primaria sólo uno concluía los estudios de nivel superior. Sumado a esto, los índices de reprobación eran altos, en todo el país se requería en promedio 7.2 años para cursar la educación primaria.

Jaime Torres Bodet consideró que una de las causas de la ineficacia en la educación se debía, principalmente, a la baja preparación de un buen número de maestros. Para subsanar este problema creó el Instituto de Capacitación del Magisterio; con éste se logró la capacitación de un número considerable de maestros.

En el sexenio de López Mateos se formuló el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria: El Plan de Once Años. Con su puesta en marcha se

¹⁸ *Op. cit.*, p. 397.

construyeron aulas y se crearon plazas para maestros. Se reformaron los planes y programas de estudio, procurando acentuar el carácter formativo de la escuela y, ligar el aprendizaje a la acción. También se imprimieron millones de libros de texto gratuitos; acción que le valió al gobierno reconocimiento en el mundo, pues en aquel entonces estas publicaciones únicamente existían en nuestro país. Independientemente de esto, los libros de texto gratuito han sido de gran importancia, pues en muchas ocasiones son los únicos que existen en ciertos hogares mexicanos.

En 1971 se hizo una evaluación de los resultados del Plan de Once Años; en él se indicó que la matrícula de escuelas primarias había aumentado considerablemente, pero sólo resolvió el problema de un 33%, pues en 1970 dos millones de niños se quedaron sin escuela. En el medio rural se satisfizo el 62% de la demanda, mientras en el urbano se llegó al 83%, lo que mostró que las diferencias en ambos medios seguía persistiendo.

Aunque los estudios reflejan que los resultados no fueron los esperados, cabe señalar que en el período de Jaime Torres Bodet se hicieron valiosas aportaciones al SEM; además sus acciones educativas fueron congruentes, pues no hubo proyectos aislados. Desafortunadamente cada vez que hay cambios en la política se implantan nuevos proyectos sin hacer un análisis real de los resultados anteriores.

1.5 Albores de la modernización en la educación

Al comenzar el sexenio (1964-1970), tanto el presidente Gustavo Díaz Ordaz, como el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, señalaron la urgencia de elevar el nivel de rendimiento en la educación y disminuir el analfabetismo; éste último se logró, los datos estadísticos muestran que el analfabetismo disminuyó de 33.5% en 1960 a 22.4% en 1970.

Partiendo del descubrimiento de la vocación se realizaron las reformas a la Normal, pues muchos estudiantes llegaban por intereses económicos o por la necesidad de obtener un título profesional rápido.

Agustín Yáñez dispuso la unificación de los calendarios escolares, pues se estableció que el rendimiento de la enseñanza resultaba más eficaz durante los meses templados y fríos, y las vacaciones más útiles y gratas en el verano.

Otro de sus logros, en modalidad educativa, fue la telesecundaria, la cual sigue conservando tres finalidades: atender a los alumnos de localidades sin escuela y servir a las

escuelas de enseñanza directa; además brindar libremente la asignatura a quienes desde su casa deseen aumentar sus conocimientos.

El gobierno de Díaz Ordaz estuvo marcado por dos constantes: por un lado las demandas democráticas y antiautoritarias y, por otro, la represión como respuesta gubernamental. Una de las explicaciones que dio el presidente sobre el movimiento estudiantil de 1968 fue que la educación superior no cumplía sus fines adecuadamente.

La represión a los que pensaban y a la sociedad en general era una práctica normal, también la represión en el aula era común. Lógicamente la educación seguía siendo tradicionalista, se consideraba que un buen maestro era aquel que mantenía a sus alumnos callados e inmóviles en el salón de clases.

Como en cada nuevo gobierno, el presidente Luis Echeverría emprendió su proyecto de Reforma Educativa, mas no hizo transformaciones sustanciales en el SEM. Se intentó romper con lo tradicional y con la rigidez. Para ello se modificó los planes y programas educativos, así como los libros de texto gratuito. Estos últimos suscitaron polémicas porque incluían fotos de líderes tercermundistas y pasajes que, según la Iglesia, faltaban a la moral por tratar temas de educación sexual. Por otra parte, en este proyecto ya se plasma la aspiración de la secundaria obligatoria: “debemos lograr que la educación media básica se ofrezca a los educandos que hayan acreditado la educación primaria, a fin de que llegue a ser obligatoria para todos los mexicanos”.¹⁹

En el nuevo plan de estudios se presentaron dos estructuras programáticas: por áreas y por asignaturas.

ÁREAS/ CARGA HORARIA	ASIGNATURAS/ CARGA HORARIA
1. español (4 hr.)	1. español (4 hr.)
2. matemáticas (4 hr.)	2. matemáticas (4 hr.)
3. lengua extranjera (3 hr.)	3. lengua extranjera (3 hr.)
4. ciencias naturales (7hr.)	4. biología (3hr.)
5. ciencias sociales (7 hr.)	5. física (2hr.)
6. educación tecnológica (3hr.)	6. química (2hr.)
7. educación artística (2hr.)	7. historia (3hr.)
8. educación física (2 hr.)	8. geografía (2hr.)
	9. civismo (2hr.)
	10. educación tecnológica (3hr.)
	11. educación artística (2hr.)
	12. educación física (2 hr.)

¹⁹ *Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: SEP, p. 9.*

Ambas modalidades coincidían en seis materias, en la carga horaria y en que cada curso tenía su continuación en el siguiente grado. Por ejemplo, Español I, Español II y Español III. La diferencia radicaba en que el primer plan contemplaba dos áreas (ciencias naturales y ciencias sociales) mientras que el plan de asignatura, seis materias (biología, física, química, historia, geografía y civismo) ambos con catorce horas semanales.

Se pretendía que los maestros se convirtieran en guías, conductores y promotores de las actividades de aprendizaje, que se favoreciera el dinamismo y creatividad de los alumnos. Para ello se crearon cursos de formación y actualización del magisterio que no tuvieron el éxito esperado por su brevedad. Los profesores no comprendieron las propuestas de la reforma porque no hubo información suficiente; por ejemplo, en los cursos de la enseñanza del español sólo se habló de la nueva gramática, la estructuralista, pero no de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En la práctica los alumnos continuaron siendo entes pasivos y el maestro el eje central de la clase.

En la enseñanza media y superior también se impulsaron reformas, predominaron las concesiones a las universidades, pues el Estado necesitaba recuperar legitimidad entre los sectores medios. Se respondió positivamente a las demandas sociales de mayor educación para todos los niveles. Un producto de esa política es la Universidad Autónoma Metropolitana, inaugurada en 1974 y la Universidad Pedagógica Nacional, fundada en 1978, institución que se esperaba fuera el establecimiento de la excelencia académica del profesorado mexicano, propósito que no se ha logrado y que, de mantenerse la tendencia actual, no se cumplirá.

En la década de los setenta la matrícula de educación superior creció de manera notable: de 250 mil estudiantes a más de 811 mil. En este decenio se advirtió la llamada masificación de la enseñanza superior, principalmente en las universidades públicas.²⁰

A partir de los años sesenta, el sector privado reforzó su tendencia a propiciar la separación social de clases debido a la politización de las universidades públicas y a la percepción de que la calidad de la educación superior era irrelevante para impulsar la expansión de la industria y el comercio privados. Su proyecto de país requería de profesionales, técnicos e ingenieros competentes y comprometidos con el sector privado

²⁰ Cfr. Carlos Ornelas, p. 217.

para hacerlo crecer. Fue cuando se crearon las universidades de élite que, dicho sea de paso, también dieron a los usuarios un distintivo de clase social.

En realidad no toda la educación privada es tan buena como se supone. En términos de investigación científica y generación de conocimientos hay algunas universidades que realizan investigación de calidad en ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, no a todas les interesa la educación superior, algunas sólo buscan hacer negocios. En los períodos presidenciales de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000) el número de universidades privadas creció de manera considerable; en particular, en carreras como contaduría y administración de empresas. Casi todas esas carreras son relativamente baratas, pues no requieren equipos caros de laboratorio y sus instalaciones son pobres, muchas ni siquiera cuentan con buenos servicios de biblioteca.

Este grupo brinda certificados y títulos para el mercado. Las clientelas principales de esas instituciones se encuentran entre los rechazados de las universidades públicas o por quienes no pueden pagar las colegiaturas de las instituciones de élite. El sector privado de la educación superior vive un proceso de estratificación creciente.

1.6 El Sistema Educativo Mexicano en la actualidad.

Son muchos los problemas que enfrenta en la actualidad el SEM, entre ellos está el insuficiente presupuesto educativo, la mala administración de los recursos y la poca inversión para nuevos programas, no hay actualización eficiente para el magisterio ni supervisión de su desempeño en el aula. Además una buena parte no está dispuesta a aceptar lo que viene de las autoridades, pues considera que los cambios sólo implican una mayor carga de trabajo.

A lo largo de la historia han sido factores políticos los que han decidido en su mayor parte cómo se asignan los recursos educativos. Hay una desproporción en la distribución del gasto educativo: “La educación superior con sólo el 5% de la población escolar del país, absorbe más del 20% del gasto educativo, mientras que la educación básica primaria, que atiende a más del 50% de la matrícula, recibe el 35% del gasto total”²¹.

La poca equidad en la distribución de los recursos no sólo atañe a los distintos niveles educativos sino también a la población de todo el país. Como consecuencia los

²¹ Gilberto Guevara, *La catástrofe silenciosa*, p. 20.

estados más pobres registran un bajo aprovechamiento escolar y un alto índice de reprobación y deserción. Para reducir estos índices en la escuela primaria, se organizó el nivel preescolar. Sin embargo, en lugar de establecer estos servicios en las áreas rurales y pobres se siguen destinando a las ciudades, a los sectores medios y, en menor escala, a los barrios obreros y los populares. Es lo mismo que sucedió en la época del Porfiriato, pues Díaz pretendió subsanar la deserción en primaria creando el llamado jardín de niños, que tampoco llegó a las zonas marginadas. En nuestro país es común que los errores del pasado se repitan, como ejemplo tenemos las reformas educativas que no han tenido un seguimiento ni un método de evaluación efectivo.

De acuerdo con los datos oficiales, el índice de deserción y reprobación en primaria y secundaria ha disminuido en los últimos años; no obstante, hay que considerar que en muchas ocasiones las cifras estadísticas pueden ser engañosas, pues algunos maestros reciben presiones administrativas para mantener bajos sus niveles de reprobación, esto significa que hay alumnos que aprueban aunque no tengan los conocimientos requeridos. Tal vez esta situación explica en parte lo que Gilberto Guevara Niebla afirma: “México es un país de reprobados; los exámenes de admisión que se aplican para el ingreso a secundaria, bachillerato y licenciatura de escuelas públicas, arrojan calificaciones promedio reprobatorias, en algunos casos muy inferiores a cinco.”²²

Según Carlos Ornelas estos resultados significan que los objetivos, los materiales y los textos están por encima de las capacidades de los niños y jóvenes mexicanos. Arguye que en la escuela mexicana primaria se exige más que en las de los países industrializados.²³ Sin embargo, no hay duda de que la calidad de la educación es mala y que los contenidos y objetivos no se cumplen cabalmente por eso la educación mexicana deja mucho que desear.

Con el Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994; se comenzó una reforma curricular de la educación básica, secundaria y normal, así como la elaboración de los nuevos libros de texto correspondientes. Con ésta se resuelve el problema de la dualidad de estructuras curriculares de los programas de secundaria anteriores. Se opta por un nuevo plan de estudios con la estructura de asignaturas, argumentando que la organización por

²² *Ibidem.*, p. 15.

²³ Carlos Ornelas, *op. cit.*, p. 179.

áreas era insuficiente. Esta nueva organización trae efectos en la vida diaria de las escuelas, pues será determinante en la distribución de tiempo de los maestros. En las escuelas que anteriormente trabajaban por asignaturas este problema no cambia mucho, salvo el caso de los maestros de Español y Matemáticas que, al agregar una hora semanal probablemente puedan concentrar sus horas en un número menor de grupos por curso. En cambio para las escuelas que trabajaban por área el problema se agudiza ya que los maestros que antes impartía ciencias naturales y ciencias sociales ahora tienen que distribuir su tiempo en una mayor cantidad de grupos y de alumnos. Cabe señalar que según Guevara Niebla en 1991 el 75% de las escuelas secundarias del país trabajaban con la estructura de áreas.

El cambio curricular también tiene efectos sobre la experiencia escolar de los alumnos. Actualmente llevan once asignaturas, cambian de maestro cada hora y los cambios suelen ser drásticos; van de ecuaciones lineales a oraciones subordinadas, por ejemplo. Tienen que lidiar con los enojos y antipatías de ciertos profesores. Esta situación, con frecuencia, genera que los alumnos se dediquen más a adaptarse a las circunstancias cambiantes y pongan un menor esfuerzo en la apropiación de conocimientos.

El conflicto crece si a esto sumamos que en la educación media básica existen pocos maestros de carrera. “La práctica docente se apoya en profesores contratados por hora –hay profesores que llegan a tener a su cargo 18 grupos a la semana”.²⁴ Es imposible que un maestro con este número de grupos dé a sus alumnos la atención requerida.

Además, los programas de actualización no garantizan la formación permanente de los profesores. Al inicio y mitad del ciclo escolar se organizan talleres para el magisterio, pero éstos no han tenido el éxito deseado, pues la mayoría de las veces son improvisados o están mal planeados; razón por la cual muchos maestros van ya predispuestos a no sacar algo positivo de dichos talleres.

Con respecto a la materia de Español, el enfoque comunicativo y funcional representó un avance en relación con los programas anteriores. Sin embargo, si intentamos ponderar qué tan cabalmente se ha cumplido la reforma educativa, se tiene que considerar que las concepciones académicas del magisterio no siempre corresponden a las orientaciones didácticas propuestas. En la práctica todavía se sigue enfatizando en el formalismo gramatical y con frecuencia suele confundirse las estrategias didácticas

²⁴ *Ibidem.*, p.46-47.

requeridas por la materia con acciones como recortar, pegar y dibujar sin tener un propósito de aprendizaje definido. Algunos docentes siguen dejando las típicas tareas: copiar textos, hacer lecturas silenciosas y recitar.

En estudios recientes hechos por la UNESCO, se evaluó a 12 países latinoamericanos, éstos reflejaron que los niños mexicanos tienen dificultad para comprender lo que leen. Los alumnos evaluados presentaron un bajo desempeño para distinguir entre emisor y destinatario de un texto y mostraron dificultades para identificar vocabulario relacionado con el sentido del mismo; obtuvieron un desempeño medio al momento de reconocer el mensaje.²⁵

Esto refleja que la reforma en la materia de Español sólo se dio en los libros de texto porque la realidad en el aula es otra: los alumnos se muestran recelosos ante el cambio, están acostumbrados al silencio y se les dificulta expresar sus ideas públicamente; cuando se les presenta la tarea de redactar se enfrentan ante la aterradora hoja en blanco.

Las situaciones arriba mencionadas no se pueden generalizar, también hay que recordar que las diferencias sociales marcan una pauta en el aprovechamiento escolar. Fuera de la escuela los estudiantes pertenecientes al sector medio y superior tienen un mejor desarrollo del lenguaje, las habilidades cognitivas y psicomotrices, lo cual les permite avanzar satisfactoriamente en sus estudios. Los alumnos tienen un capital cultural distinto, dependiendo de su escala social. Para compensar las deficiencias culturales de los niños de escasos recursos Gilberto Guevara Niebla propone formular un plan de estudios flexible y versátil que aun cuando cuente con un núcleo común de conocimientos, pueda atender las diferencias culturales.²⁶

Por su parte, Carlos Ornelas señala que la manera en que se ha tratado de impartir justicia social en el ámbito educativo ha complicado más la situación. Durante décadas los políticos han proclamado la igualdad de oportunidades para acceder a la escuela. Él considera que detrás de este concepto de igualdad se oculta el principio de inequidad, pues se ofrecen las mismas oportunidades a los ricos y a los pobres, sin tomar en cuenta que por su origen social tienen necesidades distintas.

A las diferencias sociales se puede añadir un problema más: la escuela tiene una connotación negativa, “es aburrida”. El trabajo en el aula todavía sigue centrado en el

²⁵ Claudia Herrera, “Desalentadora enseñanza del español...”, p. 54.

maestro y en el uso del libro de texto, las actividades se automatizan, no se razonan. Los niños se acostumbran a repetir y a memorizar los contenidos, el conocimiento no tiene sentido para ellos porque no lo relacionan con su realidad. El autoritarismo prevalece en los salones, los alumnos en cierto modo se sienten cómodos ante la pasividad. En este sentido el SEM no está cumpliendo con el objetivo de preparar ciudadanos que sepan vivir en la democracia, pues son los maestros quienes toman las decisiones y los alumnos las ejecutan.

Si continuamos por este camino no habrá programas educativos ni reformas que puedan sacar a nuestro país de la sima en que se encuentra. Sin duda el sistema presenta avances notables –el analfabetismo en 1910 era del 85% de la población total, en la actualidad es del 9.5%- pero también tiene rezagos vergonzosos: “En los últimos resultados de la evaluación educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el penúltimo lugar de todos los países evaluados. Los resultados fueron especialmente preocupantes en matemáticas, ciencias y comprensión de lectura”²⁷

Hoy las exigencias del país son mayores que en el pasado; los cambios se dan de una manera acelerada, la ciencia y la tecnología evolucionan día con día. La globalización requiere un México mejor preparado para que pueda relacionarse con el aparato productivo.

Se necesita hacer ciencia, crear conocimientos originales adecuados a nuestras circunstancias. Si esto sucede habrá un eco en la educación, de lo contrario seguiremos viviendo en el atraso permanente.

²⁶ Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 81.

²⁷ Carlos H. Ávila-Bellos, “La ciencia mexicana en peligro de extinción”, <http://www.jornada.unam.mx/2002/feb02/02011/cien-mexicana.html>

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX

Vivir atormentado por el temor de que el maestro nos interrogue y no saber jamás la lección; escuchar sin oír, tener sujetas las manos mientras los pies trabajan incesantemente debajo del pupitre. ¡Tareas más pesadas que las del mismo Hércules!

José Rubén Romero

2.1. Enfoques en la enseñanza de la lengua

A través del tiempo el lenguaje ha representado una preocupación para la humanidad, se ha intentado responder a distintas interrogantes: ¿qué es el lenguaje? ¿cuál es su origen? ¿qué es la palabra? ¿el lenguaje es motivado o arbitrario? Desde los primeros filósofos hasta los actuales investigadores han tratado de entender su complejidad y de contestar a estas preguntas.

En la Grecia clásica se acercaron al fenómeno lingüístico desde tres aspectos:

- 1) El filosófico, que se ocupó de buscar las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento.
- 2) El gramatical, que sirvió de clave para la comprensión de textos.
- 3) El retórico, como arte de la persuasión a través del discurso.²⁴

En la búsqueda por encontrar distintas maneras de enseñar la lengua, la gramática siempre ha ocupado un papel preponderante. Etimológicamente, el nombre procede de dos palabras griegas (letras, textos escritos) y (arte), significó arte o estudio de la lengua, pero siempre con base en los textos escritos.²⁵

²⁴ Cfr. Carlos Lomas, *Ciencias del lenguaje, competencia...*, p. 17.

²⁵ Ramón Esquer Torres, *Didáctica de la lengua española...*, p. 65.

Los romanos iniciaron el estudio y enseñanza de la lengua tomando como punto de partida a los griegos, pusieron de manifiesto su admiración por la cultura griega, trataron de imitarla y estudiaron su lengua, además tomaron su gramática para escribir la gramática latina.

A la manera griega, la enseñanza de los romanos tomaba los escritos de los grandes autores cuya forma se consideraba perfecta e intentaba igualarlos, de tal modo que las reglas se establecieron a partir de la lengua escrita. En un principio la gramática tradicional fue descriptiva, pero con el paso del tiempo se convirtió en normativa e incluso dogmática.

A través de la romanización los planteamientos clásicos sobre el lenguaje llegaron al occidente de Europa y sustentaron parte de la enseñanza durante la Edad Media, ya que se aplicó la tradición normativa a la gramática de las lenguas romances. En el Renacimiento y el Barroco la gramática latina se siguió tomando como modelo, el latín continuó siendo base de la enseñanza, fue una lengua fijada con un criterio de autoridad: los clásicos. En realidad no existía una enseñanza de la primera lengua, de no ser una escasa alfabetización; los ejercicios más normales eran la traducción, el estudio gramatical de la oración y la lectura de modelos literarios. La retórica clásica de los griegos fue modificada sin avances positivos.

En el siglo XVIII se crearon las Academias de la Lengua, en esa época la gramática se definió como: “El arte de hablar y escribir correctamente un idioma”, lo que significó seguir calcando los modelos clásicos. El lema de la Real Academia de la Lengua Española era: “Limpia, fija y da esplendor”. Por tal razón la mayor parte del aprendizaje consistía en el análisis gramatical de textos de autores reconocidos, junto a los habituales ejercicios de ortografía y de vocabulario. La gramática continuó siendo el objetivo y el contenido de la enseñanza de la lengua; la retórica quedó relegada al olvido porque desapareció de los planes de estudio franceses.

Durante el siglo XIX, todas las ciencias experimentaron notables avances. Los estudios lingüísticos no quedaron al margen. El descubrimiento del sánscrito y el interés por conocer los orígenes de las lenguas fue el punto de partida para el nacimiento de la gramática comparada –comparación de una lengua con otra. Hacia 1875 surgió una nueva corriente, la *neogramática*, que consideraba improcedente el método comparativo. Los neogramáticos defendieron la idea de que la lengua era un organismo vivo en un constante

devenir y proponían que se estudiara en su evolución, desde dentro, históricamente; es así como surge la *Gramática histórica* e Historia de la lengua. A los neogramáticos les interesó la ley fonética porque con ella se explicaron el cambio y la evolución.

En esta época el interés de los lingüistas se centró en la “historia” de las lenguas nacionales. El objeto de la lingüística era determinar las relaciones de familia entre las lenguas y explicar los cambios introducidos durante su historia. El estudio de las lenguas vivas se descuidó.

Las clases de lengua quedaron reducidas a normas gramaticales, el "buen uso" equivalía a "único uso" el cual tenía como única referencia el uso escrito. La gramática quedó separada del habla de los alumnos. Por lo tanto se siguió impartiendo una gramática tradicional, que ha ofrecido una dura resistencia a toda transformación.

A medida que se ha avanzado en el estudio de la lengua mucho se ha escrito acerca de la gramática y se ha visto desde diversas ópticas: gramática histórica, gramática comparada, gramática general, gramática lógica, gramática psicológica y gramática normativa o tradicional. Por el momento me centraré en ésta última.

2.1.1 Gramática tradicional

La gramática tradicional tiene un carácter normativo, se limita a dar reglas y preceptos tomados de los modelos literarios, los cuales representan la autoridad lingüística; diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, acudiendo exclusivamente al criterio de los usos cultos. La gramática tradicional se desarrolló sobre la base del latín –lengua que regía la vida intelectual durante la época medieval, renacentista e ,incluso, barroca. Respecto a esto Lyons afirma: “El latín no sólo era la lengua de la liturgia y de los textos bíblicos, sino también la lengua universal de la diplomacia, de la erudición y de la cultura”.²⁶ La lengua latina penetraba en todos los estamentos sociales de la época. Su enseñanza se fundamentaba en los textos clásicos, por tal razón los estudios gramaticales partían de la lengua escrita sin considerar la lengua hablada.

²⁶ Citado por Juan Manuel Álvarez Méndez, *Didáctica de la lengua materna...* p. 24.

Ferdinand de Saussure afirmó de la gramática tradicional que:

*está fundada en la lógica y carece de toda visión científica y desinteresada sobre la lengua misma. Dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas es una disciplina normativa. La gramática tradicional ignora partes enteras de la lengua. Promulga reglas en lugar de comprobar hechos. Con frecuencia no sabe distinguir la palabra escrita de la palabra hablada.*²⁷

Para Saussure lengua y escritura eran dos sistemas de signos distintos. Reconoció que ambas estaban íntimamente entremezcladas, pues la escritura era una representación de la lengua. Por lo tanto consideró que la palabra escrita no podía estar por encima de la lengua hablada.

Después de Saussure surge una reacción negativa contra la gramática tradicional, identificada como una gramática prescriptiva. Hjelmslev propone hacer tabla rasa a esta teoría pues la considera apriorica y empírica.²⁸ Dice que esta gramática confunde los niveles y que en un mismo análisis, se mezclan categorías gramaticales y funcionales, sin llegar a una clara delimitación de criterios. Saussure ya había marcado esta confusión de planos y Chomsky también la señaló.

Con este enfoque tradicionalista se privilegia la lengua escrita por encima de la oral, pues es la que emplea la gente culta y a la vez, la que permanece más tiempo. Esta actitud plantea al menos dos problemas:²⁹

1. El problema de *carácter sociolingüístico* surge a raíz de la elección exclusiva del lenguaje utilizado por la gente culta (el escrito) como criterio normativo de la gramática. Las clases dominantes, poseedoras de la lengua culta menosprecian las diferencias dialectales. Las comunidades alejadas de las grandes ciudades adoptan sus propias normas y cuando tiene la necesidad de integrarse a las urbes, cambian sus formas naturales de expresión para no ser relegadas. La escuela adopta papeles similares cuando impone al niño expresiones ajenas su comunidad lingüística. Quienes tiene mayores oportunidades para una mejor preparación educativa son las clases en el poder.

2. El problema de *orden didáctico*. Lo más frecuente es que el profesor de lengua se identifique con los niveles cultos e imponga normas que resultan inadecuadas para el medio en que se desenvuelve el alumno. Por otro lado, la lengua abarca una gran diversidad

²⁷ *Ibíd.* p. 16.

²⁸ Hjelmslev, L. *Ensayos lingüísticos*, p. 166.

²⁹ Álvarez Méndez, *op. cit.* p. 25.

geográfica, por lo tanto es una dificultad imponer una norma escolar común para toda la comunidad.

Los objetivos de la enseñanza de la lengua a lo largo de la historia han ido cambiando: La enseñanza se fue desfasando en los siguientes aspectos:

- El uso de un único modelo de lengua ya no bastaba, por más que fuera un modelo clásico.
- Las técnicas de aprendizaje no eran las propias de una lengua viva.
- La teoría gramatical no incorporaba las adquisiciones fundamentales de la lingüística moderna.

La enseñanza gramatical tradicional planteaba el aprendizaje de la lengua de una manera teórica; respondía a un afán de “pureza” idiomática. Era común escuchar en las aulas expresiones como: *hay que decir, debe escribirse, es incorrecto decir, es un uso desviado de, es una palabra extranjera...*

El modelo de lengua que intentaba transmitir y conservar esta enseñanza era poco realista: ignoraba la diversidad, evitaba los cambios y las innovaciones y rechazaba los usos lingüísticos y las particularidades de la gran mayoría de la sociedad. A menudo se sancionaban soluciones lingüísticas que con el tiempo serían aceptadas irremisiblemente a causa de su extenso uso.

2.1.2. Lingüística estructural

A principios del siglo XX aparece la lingüística estructural, con ésta cambia la forma de acercarse al hecho lingüístico. En la primera mitad del siglo surgen diversas escuelas estructuralistas (Praga, Copenhague, la americana, la francesa, etc.). Por esta razón no es fácil definir el estructuralismo, pues los propios estructuralistas señalan la ambigüedad y confusión que el término encierra: A. Martinet dice que “bajo el rótulo común y engañoso de estructuralismo se encuentran escuelas de inspiración y tendencias muy divergentes”³⁰; B. Pottier aún es más concluyente, al reconocer que “hay tantos estructuralismos cuanto son los estructuralistas”.³¹

³⁰ Citado por Esquer Torres, Ramón; *Didáctica de la lengua...* p. 62.

³¹ Ídem.

El lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913) sentó las bases del nuevo concepto de la lengua y modificó su manera de estudiarla. De 1906 a 1911 dio en Ginebra unas conferencias, mismas que sirvieron para publicar una obra póstuma, *Cours de linguistique générale*. Ésta fue preparada por dos de sus discípulos, Charles Bally y Albert Sechehaye.

Gracias a las aportaciones de Saussure el concepto de gramática tradicional cambia por *gramática estructural*, su objeto de estudio es el conjunto de relaciones entre los distintos elementos (formas y funciones) que constituyen el lenguaje. Los textos escritos dejan de ser el eje de los estudios lingüísticos y cobra mayor importancia la forma oral, la cual constituye por sí sola el objeto de estudio.

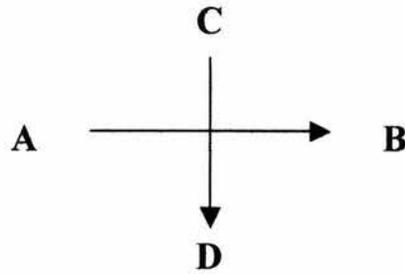
Este cambio se justifica porque:

- a) *Históricamente, la forma fónica precede a la forma escrita.*
- b) *El sonido es el medio más frecuente de comunicación.*
- c) *En la forma oral, la participación de los sujetos se realiza en presencia.*
- d) *En la forma escrita no aparece la situación, el entorno, parte integrante de la comunicación.*
- e) *En la forma escrita se pierde la expresividad gestual.*
- f) *En la forma oral se recogen directamente los tonos, matices y valores expresivos que aun cuando se intentan representar gráficamente en la forma escrita, difícilmente pueden ser captados en toda su intensidad.*³²

Con este nuevo enfoque se opone lo científico a lo prescriptivo y a la actitud purista de correcto/no correcto, el gramático se limita a registrar los datos. El uso lingüístico es quien decide en parte lo correcto de la expresión; por esto es que importa más que nada observar, registrar y describir los hechos de la lengua. La actitud normadora vendrá como consecuencia de este proceso.

Lo que más influyó en la lingüística posterior fue su concepción de la lengua como sistema (conjunto de unidades) que debe estudiarse sincrónicamente, es decir, sin tomar en cuenta aspectos históricos. De manera paralela se desarrollan las lingüísticas diacrónica y sincrónica. Ferdinand de Saussure insistió con vigor que el enfoque sincrónico y diacrónico son igualmente válidos y necesarios. Defendió que la gramática debía atender a todas las manifestaciones del lenguaje humano, sin excepciones ni limitaciones espacio-temporales, ni sociales.

³² Juan Manuel Álvarez Méndez, *op. cit.* p. 31.



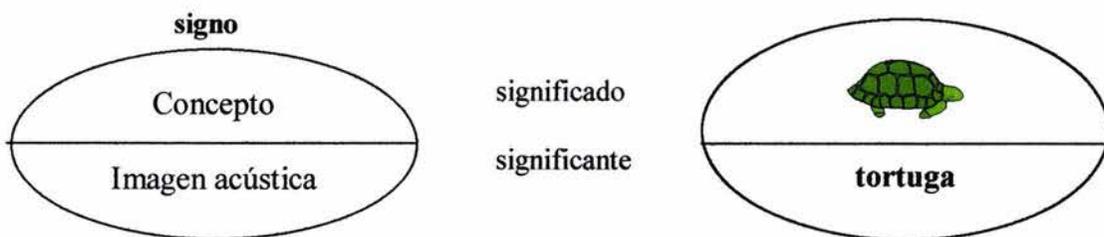
Eje de la simultaneidad → sincronía → estructura del lenguaje en un momento determinado.

Eje temporal → diacronía → relación de un fenómeno entre el pasado y el futuro.

Desde el punto de vista de la nueva lingüística sincrónica, la lengua es considerada como una “estructura”, donde todas las partes están armoniosamente unidas entre sí y todas tienen el mismo objetivo: permitir la comunicación entre los seres humanos. Sus postulados principales son las ideas de estructura, forma y función.

Saussure introduce una distinción entre *lengua* y *habla*. La lengua es un “sistema abstracto” de ideogramas y la suma de todas las reglas que en una comunidad lingüística determinan el uso de sonidos, formas, medios sintácticos y léxicos. Mientras el *habla* es individual, la “realización concreta” del sistema. Sólo se puede estudiar la lengua estudiando enunciados (o textos) y deduciendo de ellos el sistema de la lengua.

Una sección importante del *Curso de Saussure* la ocupa su discusión y definición de lo que él llama signo lingüístico (es la asociación de un *concepto* y una *imagen auditiva*).



También él afirma que el signo lingüístico es *arbitrario* y que todos los lenguajes exhiben rastros de formaciones *onomatopéyicas*. Argumenta que en la formación del lenguaje las primeras palabras fueron imitativas y pone de ejemplo el lenguaje de los niños en donde abundan palabras imitativas como: *puff-puff* para “tren” o *gua-gua* “perro”.³³

³³Bertil Malberg, *Los nuevos caminos de la lingüística*, p. 46.

Gracias a Saussure los lingüistas adoptan una visión sociológica del lenguaje; se le ve como un medio de contacto y comunicación entre personas, adquiere una función y se le puede evaluar de acuerdo con la eficiencia con que desempeña tal función. También se pretende que sean los hechos de la lengua los que impongan su autoridad y no la autoridad la que domine y gobierne los hechos.

Carlos Lomas señala que durante los años setenta el estructuralismo pasó a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la formación profesional y del Bachillerato. Pero hubo una falta de coordinación que provocó diversidad de terminología, la cual terminó confundiendo a alumnos y profesores.³⁴

Con el estructuralismo, las clases de lengua dejaron de ser un espacio en el que se repetían listas de reglas y excepciones, el aula se convirtió en un laboratorio de análisis de "sintagmas"³⁵. Esto permitía un estudio minucioso de la estructura verbal y por ende de las oraciones, siempre que éstas se presentaran debidamente "preparadas". La enseñanza continuó siendo básicamente gramatical.

Ana María Maqueo señala que los métodos estructuralistas se apoyan en la memorización y en la ejercitación. Estos métodos tratan de evitar que el alumno cometa "errores". Al error se le ve como la formación de un "mal hábito" y no como una estrategia de aprendizaje. Aplicado a la enseñanza de segundas lenguas los alumnos adquieren una buena pronunciación aunque no usan la lengua en situaciones reales.³⁶

Es innegable que el estructuralismo supuso un gran avance, pues trató de explicar el funcionamiento de la lengua "tal como es y no tal como debería ser". Por otro lado los estudios realizados en los campos de la fonología y la fonética han ayudado a comprender mejor el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, este enfoque no resolvió los problemas de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Lomas subraya que la teoría estructuralista no se desarrolló con fines didácticos sino con el objeto de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas.³⁷

³⁴ Cfr. Lomas, 1993, p. 24.

³⁵ *Sintagma* combinación de dos o más elementos, sea cual sea la complejidad y la estructura de éstos, que contraen relaciones gramaticales. En este sentido, formarían sintagma tanto "libros", unidad formada por combinación de morfemas, como "La casa blanca" o "que contaminan las ciudades. En E. Alcaraz y Ma. Antonieta Martínez, *Diccionario de lingüística...*, p. 527.

³⁶ Ana María Maqueo; *Lingüística aplicada a la enseñanza...* p. 47.

³⁷ Carlos Lomas, *et. al.*; *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa...*, p.25.

2.1.3. Gramática generativa

La gramática generativa, también llamada predictiva, se inicia con Noam Chomsky (Estructuras sintácticas, 1957). Para él, la gramática representa el “conjunto de reglas” que hay en el espíritu del locutor y que condiciona el uso lingüístico del mismo. Según Chomsky, todo hombre posee un sistema innato aplicable a la gramática del cualquier lengua. Este sistema se constituye a partir de la posibilidad de establecer un cierto número de relaciones en el cerebro. El lenguaje es considerado como una capacidad innata de la especie humana; el proceso de la adquisición de la lengua se ve como la apropiación del sistema de reglas de una lengua. Los estudios generativos se ocupan de un conjunto de reglas que posee el hablante-oyente-ideal y que le permite producir y comprender cualquier oración gramatical posible.

Chomsky indica que la lengua tiene un número finito de fonemas y un número finito, aunque más amplio, de morfemas. Se puede obtener una lista de cada uno de ellos; pero el número de oraciones en cualquier lengua es infinito.³⁸ También argumenta que el estructuralismo no puede explicar cierto tipo de oraciones ambiguas, en las que la ambigüedad deriva no de las palabras en la oración, sino de la estructura sintáctica.

Los tres principios de base de la teoría lingüística de Chomsky son: La diferencia entre *competencia* y *actuación*, la diferencia entre *estructura profunda* y *estructura superficial* y el *carácter dinámico* de la gramática.

a) *Competencia*.- El sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por el hablante, las cuales conforman su conocimiento verbal y le permiten entender y crear un número infinito de frases originales. En otras palabras, es todo el conocimiento que el hablante nativo tiene de la lengua. La competencia engloba:

- *competencia fonológica (reconocimiento y reproducción de sonidos),*
- *competencia léxica (conocimiento que posee el hablante sobre el significado de las palabras),*
- *competencia sintáctica (noción del conjunto de reglas para combinar palabras y crear enunciados)*³⁹

³⁸ John Searle, *La revolución de Chomsky en lingüística*, p. 12.

³⁹ Rocío Sosa, *Comprensión de la lectura...* p. 25.

- b) *Actuación*.- Ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta; está influida por una serie de factores extralingüísticos. La competencia es un factor muy importante que interviene en este proceso.
- c) *Estructura profunda*.- Conjunto de funciones y relaciones gramaticales entre los elementos léxicos. En la estructura profunda hay tres principios de base lógica: la división en *clases* (el léxico), *relaciones* (las relaciones gramaticales entre los diferentes elementos del léxico) y *funciones* (las funciones gramaticales).
- d) *Estructura superficial*.- Es la estructura sintáctica de las oraciones.

Para Saussure, la *lengua* estaba constituida por un conjunto de signos lingüísticos, con sus características gramaticales; la construcción de frases provenía exclusivamente de la libre creación o sea, del habla. Por lo tanto, la lengua debía tener un carácter *estático*. Para Chomsky, por el contrario, la *competencia* es un fenómeno *dinámico*, que abarca completamente el aspecto creador de la lengua, mientras que la actuación no es más que la reflexión, matizada por numerosos factores.

Según esta teoría, la *competencia* se opone a *actuación lingüística*, ambos conceptos forman un paralelo con *lengua* y *habla*.

Desde el punto de vista de la formación docente, la gramática generativa puede ser útil en dos sentidos:

- 1) Permite un acercamiento al estudio de la lengua.
- 2) Proporciona una visión filosófica de lenguaje y de las lenguas.

Sin embargo, tanto estructuralistas como generativistas excluyen el uso de su campo de estudio –los estructuralistas excluyen el habla y los generativistas, la actuación–; no toman en cuenta que las lenguas *existen* en su uso y que no hay usuarios de la lengua homogéneos ni “ideales”, sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad.

Desde un punto de vista didáctico y lingüístico la gramática generativa no dio respuesta a las necesidades que el aprendizaje de lengua materna exigía, pues sólo se pretendía que los alumnos aprendieran cuestiones teóricas de la lengua.

Juan Manuel Álvarez apunta que en España, durante la década de los setenta, muchos autores de libros de texto introdujeron las nuevas tendencias de la lingüística con el

afán de presentar un conocimiento actualizado, “moderno”. Pero no buscaron nuevos caminos para facilitar el aprendizaje en los alumnos:

*En España se adujo la actualidad de la gramática generativa para introducirla en los programas desde 1975, no se obtuvieron los resultados esperados: ¿Renovación conceptual o renovación editorial (-ista)? ¿Dónde está la reforma? ¿Quién reforma qué: el docente al libro de texto o el autor del libro de texto al docente, y por ende, al alumno? ¿Reforma en los programas de lengua o reforma en los libros de texto?*⁴⁰

Álvarez hizo un análisis de distintos libros de texto publicados en aquella época y llegó a la conclusión de que no se basaron en la experiencia graduada del alumno, se presentaron confusiones y superposiciones terminológicas en los conceptos, también encontró inadecuación de los ejemplos.

Lo mismo sucedió en México cuando se introdujo el estructuralismo; también haciendo referencia al libro de texto Maqueo señala que sólo se cambió terminología, aunque en esencia los métodos siguieron siendo los mismos.⁴¹

En su teoría Chomsky no consideró el aspecto social, cultural y económico; hizo una propuesta sintáctica, pero esta corriente no atendió al desarrollo expresivo-comprensivo del alumno ni se buscó la reflexión en función con sus capacidades; el alumno creyó aborrecer la lengua, pero en realidad lo que le era inaccesible era la lingüística.

2.1.4. Lingüística textual

A partir de los años setenta, además de la gramática generativa, aparece en Europa una nueva corriente lingüística –la *lingüística de texto*– que se presenta como una alternativa a todas las anteriores. Antes la oración se consideraba la unidad lingüística máxima, pero con el nacimiento de dicha lingüística se estudia la lengua en unidades mayores: el texto. Nuevamente hay un cambio en su concepción, ahora se ve como un proceso, producto de la actividad humana y no simplemente como un sistema de signos.

La lingüística de texto (también llamada *gramática del discurso*) señala que el lenguaje se debe estudiar en todos los planos lingüísticos, pues no se produce aisladamente sino en relación con otros factores; el valor significativo de una oración se define en términos contextuales. Hay fenómenos del lenguaje que no tienen explicación en una

⁴⁰ Juan Manuel Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua...*, p. 207.

⁴¹ Ana María Maqueo, op. cit. p. 48.

concepción estrictamente gramatical, por eso es necesario estudiar el lenguaje en su “uso”, en la comunicación de cada día. Un ejemplo de ello es el siguiente diálogo:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. a. – ¿Tienes reloj? | 2. a. – ¿Tienes reloj? |
| b. – Sí. | b. – Son veinte para las dos. ⁴² |
| a. – Dime, qué hora es, por favor. | a. – Gracias. |
| b. – Es la 1:40. | |
| a. – Gracias. | |

Es innegable que es más normal el segundo y es la respuesta que espera el hablante “a”; gramaticalmente y en términos puristas podríamos decir que es incorrecto, pues el hablante “b” no responde a lo que se le pregunta.

La lingüística del texto ha de ocuparse de la competencia textual, es decir, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante, conocimientos que le permiten distinguir textos gramaticales o menos gramaticales, producir, resumir, clasificar textos.⁴³

El texto como unidad teórica, no tiene una extensión prefijada. Puede ser una sola palabra, como el grito de “¡Fuego!”; puede ser también una frase, como, por ejemplo, “Disminuya su velocidad” y hasta una obra literaria como *Aura* o *Don Quijote de la Mancha*. La delimitación del texto depende de la intención comunicativa del hablante.

Los analistas del discurso coinciden en marcar tres características fundamentales:

1. La *coherencia*.- Es la concatenación de oraciones. Únicamente se considera un discurso bien formado, cuando entre las oraciones se da la coherencia.

Se suele distinguir dos tipos de coherencias: lingüística y pragmática:

-¿Nos vemos en la reunión?

-Tengo mucho trabajo.

En este discurso no hay coherencia lingüística, pero sí, pragmática⁴⁴. Esta última es la fundamental en todo discurso.

2. La *completitud*.- Una expresión lingüística tiene sentido completo por sí misma, si no depende de otra expresión. Las oraciones, tomadas por separado, carecen de esta propiedad; la obtienen globalmente, mediante su agrupación al formar el texto, y, su sentido depende, de las demás oraciones y del texto como globalidad. La exigencia de completitud

⁴² La conversión del verbo en plural para decir la hora es un uso generalizado.

⁴³ Alicia Yllera, *et. al.*, *Introducción a la lingüística*, p. 220.

⁴⁴ *Vid. infra*. p. 37.

no implica que no pueda existir coordinación entre textos o subordinación de unos textos a otros, siempre que éstos puedan tener sentido autónomo.

3. El *sentido*.- Las oraciones que componen un discurso deben tener un significado global y deben responder al tema de éste.

Se han hecho muchas clasificaciones de los distintos tipos de discursos, algunos autores proponen ésta: ⁴⁵

<i>Por su relación con la realidad</i>	<i>Por la intención</i>	<i>Por su diagramación</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Ficción ▫ No ficción 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Literario ▫ No literario 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Prosa ▫ Verso ▫ Diálogo
<i>Según el número de participantes</i>		<i>Según la función que realiza el discurso</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Los producidos por dos o más locutores ▫ Los producidos por un locutor único: <ul style="list-style-type: none"> – narrativos – descriptivos – argumentativos 		<ul style="list-style-type: none"> ▫ informativo ▫ expresivo-imaginativo ▫ apelativo ▫ fático ▫ metalingüístico ▫ poético

José Ma. Hernández y Félix Sepúlveda dicen que basta que los alumnos lleguen a distinguir con claridad dos tipos de discursos:

- el discurso informativo,
- el discurso persuasivo.

Además señalan que en los discursos podemos encontrar ciertas palabras, morfemas o recursos sintácticos, fónicos e incluso gráficos que actúan como *operadores*, es decir como señales o marcas que permiten identificar el tipo de discurso por el acto de habla.⁴⁶

⁴⁵ Programa de fortalecimiento de la enseñanza del español. Seminario de didáctica de la lectura y la redacción... (ENP), p. 82.

⁴⁶ *Ibidem*. p. 89.

EJEMPLOS	OPERADORES	CLASE DE DISCURSO
<i>Ayúdame, por favor</i>	-Por favor	persuasivo “pedir”
<i>Por cierto que nadie lo sabe. Guardé el secreto</i>	Por cierto	informativo (enfátiza información)
Te irás sin <i>chistar</i> . ¡Rápido!	-entonación -sin chistar	persuasivo “ordenar”
<i>ATERRIZO UN OVNI</i> (título de un diario)	mayúsculas	informativo (enfátiza información)

En la comprensión, tanto de lectura como de lengua oral, estos operadores tienen gran valor porque permiten destacar lo que el hablante quiere hacer con el oyente cuando le transmite un mensaje.

Para poder entender un discurso es necesario encontrar el tema global, para ello hay vario caminos:

a. *Por reducción semántica*: Aquí se cancela la información accesoria.

Ej. Beatriz tiene un auto plateado (Beatriz tiene un auto. El auto es plateado) → Beatriz tiene un auto.

La información de que el auto de Beatriz es plateado es de carácter accesorio.

b. *Por generalización*: Se establece una generalización simple, determinando la cancelación de la información particular a favor de la común.

Ej. Encima de la mesa hay manzanas, ciruelas y fresas → Encima de la mesa hay frutas.

La información “frutas” recoge aquella información que es común a manzanas, ciruelas y fresas, quedando descartada las información particular.

c. *Por construcción*: Se determina la supresión de información de las partes constituyentes para construir la información del todo.

Ej. María se moja las manos con agua, coge el jabón, las frota con éste, hace espuma, las frota entre sí y finalmente las enjuaga → María se lava las manos.⁴⁷

⁴⁷ Ejemplo tomado de A. Yllera, *op. cit.*, p. 250.

La moderna lingüística de texto ha experimentado una ampliación de intereses de estudio. En un primer momento la investigación se centraba en los aspectos gramaticales del texto; posteriormente pasaron a estudiarse también los aspectos exteriores al texto, referidos a la realidad expresada por éste.

Respecto a los segundos aspectos J. S. Petöfi dice que el contexto de la comunicación puede evidenciar la inexactitud de alguno de los elementos del texto.

Ej. Se ruega a los señores pasajeros se preparen para embarcar.

Si esta expresión se emitiera en un aeropuerto, nunca se podría interpretar como: “Prepárense para subir al barco”. El contexto comunicativo haría que tal interpretación se descartara y que el texto se interpretara como “Prepárense para *subir* al avión”.⁴⁸

Los estudios realizados en la lingüística de texto han hecho aportaciones valiosas en la enseñanza de la lengua. Se ha constatado que los conocimientos gramaticales aplicados a frases y a oraciones aisladas son insuficientes por eso se ha hablado de estudiar el texto en su globalidad. En los programas de lengua se plantea que los alumnos estudien en forma consciente la organización del discurso, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada contexto comunicativo.

Se ha constatado que los alumnos tienen mayor experiencia en los discursos referentes a la conversación y a la narración (a través de cuentos, películas y la televisión, esta última de manera predominante). En cambio tienen muy poca experiencia con los discursos argumentativos. Una labor fundamental en la escuela es buscar que los alumnos sean capaces de comprender y producir una diversidad de textos tanto oralmente, como por escrito. Para ello deben enfrentarse con una variedad de discursos.

Tomando como base algunas de las ideas de la lingüística de texto se ha renovado el material de aprendizaje, con la idea de utilizar textos completos y además reales. Sin embargo, no se puede afirmar que la enseñanza se ha actualizado, pues muchos maestros tradicionalistas se sienten más cómodos enseñando la lengua de una manera fragmentaria. Todavía la gramática se sigue estudiando mediante oraciones aisladas.

En cuanto a enseñanza de la lengua aún queda mucho por hacer y una de las acciones principales es hacer consciente al profesor de que debe estudiar las distintas

⁴⁸ *Ibidem.*, p. 237.

teorías de la lengua, tomar de cada una lo mejor y transformar esos conocimientos científicos en conocimientos prácticos para los alumnos.

En la actualidad, la lingüística de texto, el enfoque comunicativo, la pragmática y la sociolingüística ocupan un lugar muy importante en la enseñanza de la lengua.

2.2. El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua

Las teorías de Saussure y Chomsky no pudieron resolver los problemas de la enseñanza de la lengua materna, pero algunos de sus conceptos sirvieron para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas. Durante la década de los años setenta se dio una renovación de los conceptos sobre la lengua y la comunicación; surgieron diversos métodos a los que se denomina *enfoques comunicativos*.

Los enfoque comunicativos son el producto de distintas disciplinas que han aportado ideas y útiles para la definición de programas didácticos; algunas de éstas son explicadas por Carlos Lomas:⁴⁹

1. La pragmática

Es una disciplina que estudia cómo los hablantes interpretamos enunciados en un contexto y cómo decimos lo que queremos decir. Su objeto de estudio es la lengua en su contexto, se entiende por contexto no sólo el ambiente físico sino también el acervo de conocimientos entre los participantes de un acto comunicativo.

Brown y Levinsin⁵⁰ señalan otro principio de tipo sociocultural que regula el uso comunicativo de la lengua, es la *cortesía*; en la cual se da una relación entre la imagen que tenemos del interlocutor y la que queremos dar.

2. La sociolingüística

Estudia la lengua en relación con los miembros de una comunidad, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos, en las determinaciones socioeconómicas, así como en los filtros culturales. Propone un análisis que se caracterice por su multidimensionalidad en

⁴⁹ Lomas, Carlos, *op. cit.* p. 29.

⁵⁰ Citados por Carlos Lomas, p. 35.

donde se integren factores verbales y no verbales; factores cognitivos, situacionales y socioculturales.

Otro problema que recogen los tratados de sociolingüística es la desigualdad lingüística y social. Hudson⁵¹ Habla de tres tipos de desigualdades lingüísticas:

- a) la subjetiva, que hace referencia a lo que la gente piensa de los demás;
- b) la estrictamente lingüística, que hace referencia a los elementos lingüísticos, especialmente de vocabulario;
- c) desigualdad comunicativa, que hace referencia a cómo utilizar los elementos lingüísticos para comunicarse con éxito.

Las tres desigualdades tienen una gran importancia en el tratamiento escolar. El tema de los prejuicios tiene que ver con la tendencia que la gente tiene de tomar el habla de los demás como fuente de información sobre las características sociales del hablante; la lengua suele ser empleada como símbolo de pertenencia a un grupo.

Hudson afirma que algunos niños en edad escolar (o incluso adultos) son incompetentes en su propia lengua. Esto se ha dicho de los niños de familias de clase baja y se ha conocido con el nombre de “Teoría del déficit”, lo que, según algunos, explicaría el mal funcionamiento de estos niños en la escuela.

Las investigaciones sociolingüísticas han mostrado hasta qué punto la capacidad lingüística va unida al medio sociocultural; el cual debe ser considerado por el profesor de lengua, quien tiene la tarea de conocer la situación particular de cada alumno para poder adoptar en cada caso una solución.

3. La semiótica

La semiótica como ciencia de los signos ha tenido cambios, ahora se centra más en lo que los signos provocan en el oyente-lector y no en lo que los signos representan. La semiótica es útil en su afán de dar cuenta de los procedimientos iconoverbales de creación y transmisión del sentido utilizados por las industrias de la comunicación. Los mensajes simbólicos de la cultura de masa son susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sentidos de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, las crónicas de la prensa y los diversos géneros

⁵¹ Citado en *Programa para el fortalecimiento de la enseñanza...* p. 92.

televisivos constituyen textos iconoverbales. Desde la escuela es preciso producir una competencia lectora mediante la cual los alumnos entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso orientado a provocar determinados efectos culturales.

Carlos Lomas habla de la necesidad de crear en los “teleniños” y los depredadores audiovisuales una *competencia espectral*, impulsar un aprendizaje lector de los códigos de la persuasión de masa y del uso que de esos códigos se hace en sus contextos sociales de recepción y producción.

“Es importante que los alumnos se acerquen a los diferentes medios masivos con un espíritu analítico y crítico y que desarrollen una actitud diferente frente a los medios, que “aprendan” a escuchar el radio, a ver la televisión y a leer los periódicos”.⁵²

4. Psicología del aprendizaje y psicolingüística

Hasta los años setenta los estudios psicolingüísticos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje reflejaban el dominio de los modelos conductistas.⁵³ El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos, mediante la repetición y el refuerzo. En cambio los teóricos cognoscitivos se interesan por lo que ocurre en la mente de una persona cuando se produce el aprendizaje, consideran que el individuo construye el conocimiento a partir de los esquemas previos que posee y de su relación con el medio que lo rodea.

Los estudios lingüísticos han ido determinando el objeto de estudio de la enseñanza de la lengua, pero sus objetivos son diferentes. La *teoría lingüística* tiene como objetivo describir el funcionamiento de las unidades lingüísticas, construir un *corpus* teórico. En cambio la *lingüística aplicada* a la enseñanza se propone descubrir los métodos más eficaces para activar y mejorar el conocimiento y la capacidad verbal de los aprendices. J. P. Bronckart también habla de una *didáctica de la lengua* en donde se integran los aspectos pedagógico y social para hacer un análisis y renovar los programas y los métodos de enseñanza.

A principios de los años noventa, los planteamientos del enfoque comunicativo han llegado a todos los niveles educativos y las propuestas didácticas incorporan esta visión.

⁵² Ana María Maqueo y Verónica Méndez; *Español 3 Lengua y comunicación*, p. 103.

⁵³ Conductismo: Centra su estudio en la conducta observable y observa las conductas externas del aprendizaje. Alfonso Tovar, *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, p.17.

2.2.1. Competencia comunicativa

El enfoque comunicativo integra un nuevo concepto *competencia comunicativa* en contraposición con la competencia gramatical de la que habló Chomsky. Un hablante no solamente necesita distinguir los enunciados gramaticalmente correctos sino también saber adecuarlos a una situación social determinada. El concepto de gramaticalidad queda sustituido por adecuación.

El término competencia comunicativa fue introducido por Dell H. Hymes en 1971.

Según él:

*El niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo gramaticales, sino también de las adecuadas. Adquiere la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde y de qué forma. El niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos.*⁵⁴

La competencia comunicativa también se define como un conjunto de conocimientos y procesos que el hablante/oyente/escritor/lector debe poner en práctica para producir o comprender discursos en diferentes contextos. Se concibe además como parte de la *competencia cultural*, es decir, del dominio y la posesión de normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las situaciones e intenciones comunicativas; esto significa que en la competencia comunicativa inciden tanto factores lingüísticos como no lingüísticos.

Desde este punto de vista la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en diversos contextos con diferente grado de formalización en sus producciones orales o escritas.

Lo anterior, sin olvidar conocimientos gramaticales esenciales que el alumno debe ser capaz de recordar y emplear.

⁵⁴ Programa de fortalecimiento de la enseñanza... p. 91.

2.2.2. Las cuatro habilidades lingüísticas

Una de las ideas medulares del enfoque comunicativo es que en una clase de lengua existe la obligación de desarrollar cuatro *habilidades*: hablar, escuchar, leer y escribir. También se les llama *destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades*. Todo estudiante debe tener dominio de éstas para poder comunicarse con eficacia.

En los enfoque de enseñanza anteriores, las habilidades receptivas –*escuchar y leer*– eran consideradas pasivas y las productivas –*hablar y escribir*– eran activas. Incluso, actualmente, en nuestra sociedad, algunas familias consideran que el acto de la lectura no es una actividad. Si su hijo está leyendo es común escuchar frases como esta: “Tú, que no estás haciendo nada, ven a ayudarme.”

La nueva tendencia ha demostrado que lo anterior es falso y que no es verdad que los usuarios de una lengua están más activos cuando hablan o escriben que cuando escuchan o leen. Por lo tanto, la oposición *pasivo / activo* no es acertada.

Ahora bien, las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir no son empleadas en el proceso comunicativo en la misma proporción, la frecuencia de uso varía notablemente, según el individuo y su actividad. Daniel Cassany⁵⁵ muestra un cálculo hecho sobre un profesional norteamericano, pero no especifica ni su profesión ni su tipo de actividad:

ESCUCHAR: 45%	HABLAR: 30%
LEER: 16%	ESCRIBIR: 9%

Los porcentajes confirman que las habilidades orales son más practicadas, con una notable diferencia respecto a las escritas.

Lo que concluye Cassany es que las habilidades orales y su estudio tienen mayor relevancia. Esto en contraposición con la escuela tradicional, en donde se consideraba que a los niños se debía enseñar a leer y a escribir y se daba por sentado que ellos ya sabían hablar.

Los porcentajes de la tabla reafirman que cada día se lee y escribe menos. Mucho de ello se debe a que vivimos en la era de la imagen (la televisión, el cine, el video, la Internet, etc.), la cual ha ido desplazando a la cultura del “papel”, esto influye en el uso cotidiano de

⁵⁵ Daniel Cassany, et. al., *Enseñar lengua*, p. 97.

las habilidades. Sin embargo, resultaría erróneo afirmar que en épocas anteriores se leía y escribía más, pues, en términos generales, ni se leía ni se escribía ya que los índices de analfabetismo eran muy altos. Por citar un ejemplo, en la época del Porfiriato, tan sólo en el Distrito Federal (en donde se supone se concentra el capital cultural), casi el 85% de la población no sabía leer ni escribir y sólo el 3% sabía “mal leer”. La diferencia, tal vez, entre el antes y el ahora es que los profesionistas en épocas pasadas leían más y en la actualidad es una actividad menos frecuente entre este sector de la población.

La comunicación escrita también ha sufrido cambios, se ha desplazado del ámbito personal a los ámbitos laboral y académico. Cada vez se escriben menos cartas familiares o de felicitación, es más fácil telefonar. El correo electrónico también es otra forma de comunicación escrita, con este medio se envían y reenvían mensajes, pero no se le da importancia a la estructura del texto, a la redacción o a la ortografía. La mayor parte de la práctica en la escritura se reduce a trabajos escolares como apuntes, exámenes escritos, resúmenes, etc.

El enfoque comunicativo propone integrar las habilidades escritas con las orales de manera equilibrada, a diferencia de la enseñanza anterior en donde, como ya se dijo, se privilegiaba la lectoescritura. No se debe olvidar que entre estas habilidades hay una retroalimentación; entre más se lee, es más fácil plasmar por escrito ideas propias. Por cuestiones didácticas las cuatro habilidades lingüísticas, en ciertas ocasiones, tienen que estudiarse por separado, pero no se debe perder de vista que la capacidad de comunicarse implica la suma de éstas.

Se han hecho numerosos estudios para establecer la diferencia entre la lengua oral y la lengua escrita. Los métodos estructuralistas enfocados a la enseñanza de una segunda lengua concedían mayor importancia a la lengua oral y en clase trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo de la oral. La opinión más extendida en la actualidad es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias.

Cassany resume las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita del siguiente modo:

La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de frases inacabadas, circunloquios, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín (cosa, esto, o sea), onomatopeyas y frases hechas.

En cambio la lengua escrita suele ser más estándar, más objetiva, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares.”⁵⁶

A veces la comunicación resulta fallida cuando el hablante no selecciona las estrategias adecuadas para un acto comunicativo determinado. Por ejemplo, sucede con frecuencia que algunas conferencias se tornan aburridas porque fueron redactadas para ser leídas y no, escuchadas. En algunos Congresos de la Enseñanza de la Lengua esta situación se ha presentado, lo cual resulta alarmante si pensamos que los conferencistas son, en su mayoría, profesores de lengua.

En las clases de enseñanza de la lengua se puede hacer observaciones al alumno respecto a su expresión oral espontánea en términos de adecuado/inadecuado, dependiendo de la situación comunicativa en que se encuentre; cuidando de elegir el momento idóneo, sin interrumpir al alumno. González Nieto⁵⁷ señala que en donde es necesario intervenir pedagógicamente es en la expresión oral planificada (exposiciones, debates, seminarios) y organizar actividades para controlar la coherencia y ciertas exigencias expresivas. Para alcanzar una buena comunicación es preciso enseñar destrezas fundamentales como escuchar, guardar turnos, respetar ideas, mantener la atención.

2.2.3. La enseñanza de la lengua en la actualidad

Hoy, la enseñanza tiene la misión de considerar los conocimientos previos del alumno para poder desarrollar su proceso de aprendizaje, enriquecimiento cultural y maduración personal.

“El niño que llega a la escuela conoce su lengua, nada se dice de cómo la conoce ni cuánto conoce de ella. Conoce su lengua, pero desconoce mucho de ella. La psicología dice que es importante no dejar arrinconados los conocimientos previos que el niño tiene al llegar a la escuela y los conocimientos que adquiere fuera de ella. Importa analizar cómo adquiere esos conocimientos de modo que la planificación escolar pueda potenciar este proceso natural y espontáneo de aprendizaje lingüístico.”⁵⁸

En la actualidad el profesor ya no puede seguir siendo quien habla durante toda la clase, está obligado a superar las clases tradicionales y a romper con ese silencio ejemplar

⁵⁶ *Ibidem.*, p. 90.

⁵⁷ Luis González Nieto, “Enseñar lengua en educación secundaria” en *Programa del fortalecimiento...*, p. 23.

⁵⁸ Juan Manuel Álvarez Méndez, *Didáctica de la lengua*, p. 37.

de los alumnos que muestran una actitud reverente y pasiva. Ellos no tiene porqué estar limitados a responder sólo cuando se les pregunta o a leer y escribir sólo cuando se les indica. Los alumnos sólo pueden aprender lengua usándola y practicándola. Respecto a esto Juan Manuel Álvarez dice: “Ellos no aprenden a usarla oyendo al profesor que la practica. Sólo hablándola aprenderán a hablar, sólo leyendo aprenderán a leer, sólo escribiendo aprenderán a escribir. Lo demás son formas de guardar la disciplina, pero formas muy cuestionables en términos de aprendizaje.”⁵⁹

El docente debe hacer conscientes a sus alumnos de que la lengua se usa en contextos diferentes, teniendo cuidado de no infravalorar el modelo de lengua empleado por ellos. Cuando se “tacha” de manera tajante las expresiones de los alumnos se corre el riesgo de crear inseguridad y temor para hablar en público.

Fuera del ámbito escolar se habla, se escribe o se lee cuando hay una motivación para hacerlo. Si en el aula no se crea un ambiente propicio para que el alumno se comunique, él sólo lo hará cuando el profesor lo mande; por lo tanto, sus expresiones, pueden tornarse vacías o artificiales.

Es fundamental que el alumno pueda descubrir y construir su propio conocimiento buscando la información necesaria contrastándola con la de sus compañeros de clase y con el profesor, esto debe estar lejos de la enseñanza que fomenta el memorismo y la repetición.⁶⁰

A diez años de la Reforma Educativa y de haber adoptado un enfoque comunicativo y funcional, todavía no hemos logrado superar las deficiencias comunicativas que presentan los alumnos que terminan su educación secundaria.

El propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica (entiéndase primaria y secundaria) es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.⁶¹

Los contenidos temáticos de la materia están dispuestos en cuatro bloques para cada grado del nivel secundaria. En cada bloque hay temas y actividades cuyo tratamiento

⁵⁹ *Op. cit.* p.233.

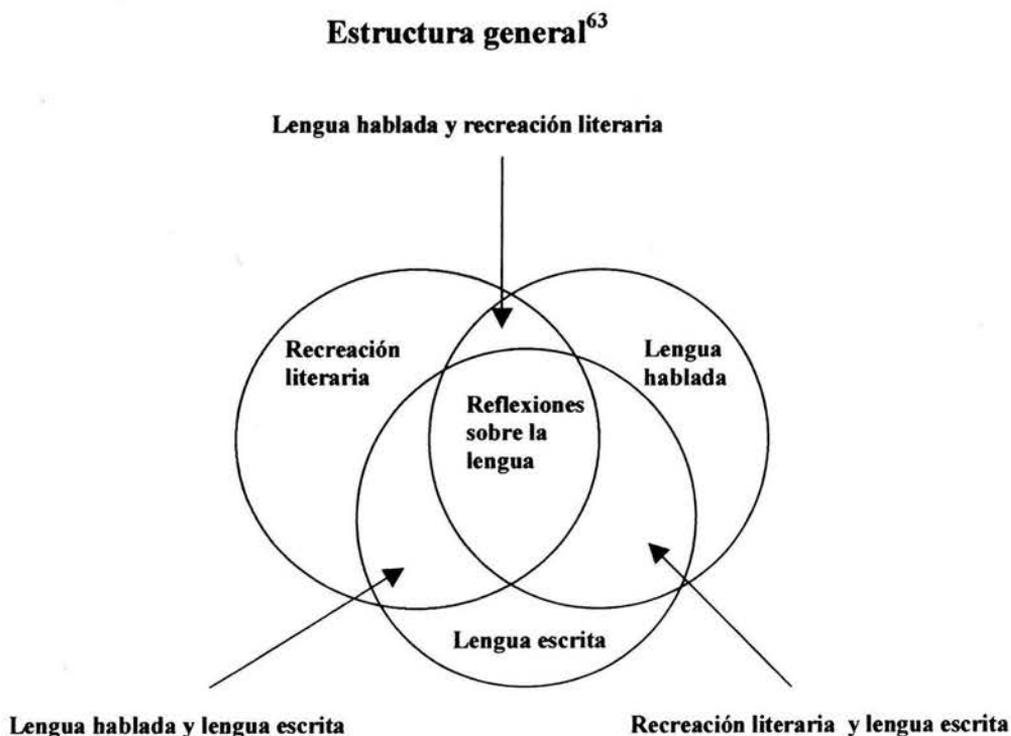
⁶⁰ *Op. cit.* p. 44.

⁶¹ *Cfr. Plan y Programas de Estudio*, p. 19.

contribuye a desarrollar las capacidades propias de la lengua hablada y de la lengua escrita, así como fomentar la recreación literaria y la reflexión sobre la lengua. Aunque los bloques agrupan los contenidos por temas, prevalecen los cuatro ejes programáticos, de manera que, independientemente del bloque, los temas y actividades están orientadas hacia los cuatro ejes, esto da el carácter de continuidad al programa, pues mantiene la actividad de los alumnos dirigida al desarrollo de las capacidades comunicativas.

Una cualidad del programa de español es su flexibilidad: “El programa es flexible por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos”.⁶²

Tal condición permite disponer de los contenidos temáticos no en un orden aparentemente lógico, sino en función del trabajo desarrollado con los alumnos. A través del siguiente esquema se puede ver cómo interactúan los cuatro ejes.



Según lo anterior, el programa debe ser visto de una manera integrada; los temas no tienen que tratarse en el orden marcado sino más bien dosificados y acordes con las necesidades del alumno. Entonces, la tarea del docente no consiste en desarrollar el

⁶² Estructura conceptual de la signatura de español, p. 12.

⁶³ *Ibidem.*, p. 15.

programa de su materia al pie de la letra, deberá conocer primero el nivel de sus estudiantes para poder determinar la extensión y profundidad de los contenidos que tratará en el aula.

En teoría, lo anterior suena muy bien, pero la realidad es otra: el programa de Español es visto desde un solo ángulo, por eso resulta un programa cerrado. Los contenidos programáticos se siguen trabajando de manera aislada; la gramática aún ocupa un lugar privilegiado en el salón de clases; las reglas ortográficas, sobre todo en segundo año, están muy presentes y es bien sabido que a escribir correctamente no se aprende únicamente con reglas sino con la práctica y con la lectura.

El enfoque comunicativo todavía no ha dado los frutos esperados, pues muchos profesores se han limitado a dar un programa y a utilizar como eje el libro de texto⁶⁴, sin conocer los fundamentos del enfoque. Los alumnos asumen que están aprendiendo cuando “cumplen” con el trabajo en clase y las tareas: lectura irreflexiva de textos, cuestionarios, memorización de conceptos y análisis mecanizado de oraciones. Muchos adolescentes no ven en la literatura una fuente de placer, sino un pretexto para realizar ejercicios gramaticales y de esto los profesores tenemos un buen grado de responsabilidad.

A la preparatoria continúan llegando alumnos con problemas para redactar y que escriben con faltas de ortografía, aunado a que les cuesta trabajo comprender lo que leen. Los problemas de aprendizaje se agudizan en las zonas en donde la situación económica es precaria.

Por otra parte, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se ha confundido con medición (comprobación de resultados); en muchas ocasiones no es reflejo de aprendizaje que el alumno responda acertadamente a una respuesta determinada, un alumno puede definir cuáles son las palabras agudas, pero no significa que sepa acentuar correctamente.

El objetivo de la evaluación no es calificar sino mejorar la calidad del aprendizaje a través de la identificación de los factores que lo propician o que lo obstruyen⁶⁵. En el enfoque comunicativo se propone una evaluación continua y sumativa, basada en las actividades realizadas en clase; las llamadas pruebas “objetivas” son una más de las formas que puede adoptar la evaluación. Pero no hay que perderse en el camino, evaluación

⁶⁴ Dentro del aula el libro de texto se ha concebido como un fin y no como un medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶⁵ *Libro para el maestro de español, Educación Secundaria*, p.60.

sumativa no es sancionar porque el cuaderno no tiene margen o porque no está forrado del color que se indicó. La evaluación en la materia de Español debe tener como parámetro la eficacia comunicativa; esto es, si los alumnos son capaces de hablar, leer y escribir en una variedad de situaciones.

Se podrán dar muchos cambios y mejoras en el programa; sin embargo, no se avanzará demasiado mientras los programas de actualización para maestros se sigan dando sin la debida seriedad. Cuando se inició el Programa para la Modernización Educativa, se mencionó de la necesidad de hacer un diagnóstico objetivo acerca de la situación académica de los maestros, pero a la fecha no se ha realizado. Mucho se ha dicho en torno al enfoque comunicativo, pero todavía una gran mayoría del magisterio no ha entendido los fundamentos y por lo tanto le es muy difícil llevarlo a la práctica.

CAPÍTULO III

LA LECTURA

*Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos, pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.*
Francisco de Quevedo

3.1. Definición

En el enfoque tradicionalista, se concebía la lectura como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente, y se consideraba que los significados estaban única y exclusivamente en el texto,⁵⁶ por lo tanto, el lector era simplemente un ente pasivo. El aprendizaje de la lectura consistía en discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra y pronunciarlas correctamente.

Uno de los significados del verbo *leer* que aparece en el *Diccionario de la lengua española* es pasar la vista por lo escrito e impreso, haciéndose cargo del valor y la significación de los caracteres empleados, pronunciándose o no las palabras representadas por éstos;⁵⁷ en esta definición no se considera la comprensión.

Las escuelas centraron su atención en enseñar a descodificar, suponiendo que la asimilación de los textos se alcanzaba de manera natural. En el aula hubo consecuencias, pues si un maestro extraía un significado determinado del texto, el alumno estaba obligado a entender lo mismo que él, para que su lectura fuera considerada “correcta”. Además se enfatizó de manera excesiva la práctica de la lectura en voz alta, dejando a un lado la comprensión; la lectura se enseñaba y evaluaba como un producto y no como un proceso.

⁵⁶ Sonia Garduño, *La lectura y los adolescentes*, p. 10.

⁵⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, p. 1239.

A finales de la década de los setenta surgió una nueva tendencia, apoyada en el enfoque constructivista y el concepto de lectura cambió.

Isabel Solé dice que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”.⁵⁸

Daniel Cassany señala que “el acto de leer es comprender, interpretar, construir un significado nuevo a partir de los signos de un texto”.⁵⁹

Sonia A. Garduño define la lectura como “el ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiendo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos”.⁶⁰

María Carbonell señala que “leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos”.⁶¹

Estas definiciones coinciden en que la lectura es un proceso interactivo entre el texto y el lector, cuyo principal objetivo es la búsqueda de significados; requiere de un lector activo que comprenda e interprete los textos con base en sus conocimientos previos, sus objetivos y su motivación.

La lectura como simple fuente de información debe ser desterrada de la actividad educativa.

3.2. La lectura en la actualidad

Hasta los inicios del siglo XXI los medios de comunicación de masas se han desarrollado de una manera vertiginosa, este “boom” comenzó desde la segunda mitad del siglo pasado, la imagen y la lengua oral han ganado terreno, mientras la lectura ha ido perdiendo adeptos; las glorias del periódico de la época decimonónica están muy lejanas, además, el medio escrito ha dejado de ser la mejor forma de comunicación a distancia.

Lo dicho anteriormente puede resultar contradictorio si pensamos que vivimos en una sociedad letrada que lee a diario graffiti, carteles, nombres de calles, titulares de

⁵⁸ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 18.

⁵⁹ Cassany, Daniel, et. al., *op. cit.*, p. 197.

⁶⁰ Sonia Garduño, *op. cit.*, p. 9.

⁶¹ Citada por Rosario Mañalich Suárez, *Taller de la palabra*, p. 64.

periódicos, etc. A este tipo de lectura Noé Jitrik le llama “mecánica o inerte”, pues se lleva a cabo más allá de la voluntad y agrega que posiblemente la mayor parte de la población alfabetizada de un país no pasa de este estadio.⁶²

La lectura crítica y consciente cada vez se practica menos. En las historietas la imagen es más importante que el texto y en la televisión el texto escrito casi ha desaparecido. En ésta las imágenes se mueven rápidamente, el espectador no tiene tiempo para reflexionar, lo cual puede llevarlo a una comprensión superficial del contenido. Las masas se conforman con recibir información, a través los comunicadores de los distintos medios, con frecuencia lo aceptan todo de manera pasiva. Estamos viviendo un proceso en el cual el hábito de la lectura ha ido disminuyendo y, por lo tanto, la capacidad de reflexión y de crítica se ha visto menoscabada.

Esto no significa que con los avances tecnológicos ya no se requiera de lectores, al contrario, éstos deben ser hábiles y eficaces para que puedan acceder a la gran cantidad de información escrita que reciben a través de Internet, deben seleccionar e interpretar lo que dicen las pantallas de las computadoras. Hoy, el sistema de signos lingüísticos se ha visto afectado por otros sistemas de signos (gráfico, sonoro, icónico), por tanto, resulta esencial conocerlos para que haya una auténtica comprensión lectora.

Durante mucho tiempo se ha hablado de una oposición entre los medios de información visuales y los escritos, especialmente la televisión ha sido juzgada severamente por los educadores; también habrá que agregar la invasión electrónica y con ella los videojuegos, los cuales han sido calificados de enajenantes y nocivos para la salud. Sin embargo, cabría preguntarnos hasta dónde la escuela y los profesores hemos contribuido en alejar del ejercicio de la lectura a los niños y los jóvenes.

En la escuela se ha tomado la lectura con tanta seriedad que se ha convertido en una obligación y a esto podemos sumarle que en ocasiones los maestros no tenemos la sensibilidad necesaria para seleccionar textos acordes a la edad y a los intereses de los alumnos. Alguna vez Ibargüengoitia señaló en un artículo periodístico, que “en México el

⁶² Noé Jitrik, *Lectura y cultura*, p. 36.

problema de la lectura se trataba de resolver a fuerza de clases de literatura, las cuales, más que formar lectores, sirven para crear enemigos de la lectura”.⁶³

Aunque la práctica de la lectura abarca seis años de educación primaria; tres, de educación secundaria y tres, de preparatoria; lo cierto es que los estudiantes de licenciatura –e incluso un buen número de profesionistas– no saben leer, es decir son analfabetos funcionales. Un *analfabeto funcional* es aquella persona que después de haber alcanzado un grado de estudios una vez concluida su instrucción formal abandona la lectura y no la incluye como parte de su desarrollo personal.⁶⁴

Muchos estudiantes de nivel licenciatura no entienden el sentido de un texto a pesar de leerlo, “50% de la población en España presenta este problema y en México de 40 universidades estudiadas por la Mtra. Argudín, un 70% de alumnos tiene un bajo nivel de comprensión”.⁶⁵

Generalmente los alumnos que presentan deficiencias en la lectura tienen también dificultades para comunicarse y por lo tanto un bajo nivel de aprovechamiento escolar.

A diferencia de otras épocas, leer ya no es visto como un acto subversivo, pero es innegable que esta habilidad está directamente relacionada con la capacidad de análisis y crítica, de ahí que sea posible suponer que algunas autoridades de nuestro país prefieran mantener la situación lectora como está, porque de esa manera nadie se entera de lo que verdaderamente ocurre.

Un pueblo que no lee vive en el letargo, no tiene posibilidades de crecer y es presa fácil de las injusticias, víctima de su ignorancia. Por eso el gran desafío de la educación es desarrollar la habilidad lectora, de tal forma que los estudiantes comprendan cabalmente los textos, desentrañen la totalidad de su sentido para que puedan pensar y decidir libremente, además de gozar del placer de la lectura.

⁶³ Citado por Gerardo Amancio, “El escenario nacional de la lectura: algunas reflexiones sobre el sujeto lector”, *Senderos hacia la Lectura, Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento a la lectura*, p. 24.

⁶⁴ Garduño, *Cfr. op. cit.* p. 19.

⁶⁵ Irma Flores, “La lectura: una posibilidad de encuentro a manera de acercamiento”, p. 7.

3.3. Enseñanza de la lectura

No hay una varita mágica que convierta a nuestros alumnos en hábiles y ávidos lectores. Es un proceso lento que suele iniciarse desde los primeros años de la vida. La escuela no es el único ámbito en el que se aprende, la familia y el entorno ocupan un lugar muy importante y de esto los padres deberían tomar conciencia. Diversos estudios han señalado que el contexto familiar es decisivo, si un niño ve que sus padres leen habitualmente, para él resultará natural esta actividad. Si en el hogar se establecen vínculos positivos con los libros es más fácil formar adultos lectores.

“Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas, ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos.”⁶⁶

En cambio en los hogares en donde habitualmente no se lee, la tarea del maestro es mucho más difícil, se ha hablado de programas de educación compensatoria, pero todavía estamos muy lejos de que esto se lleve a cabo.

Enseñar a leer desde los primeros años implica enseñar que todo texto es significativo. Cuando un niño se inicia en esta actividad no parte de cero, tiene ya una noción de las letras aunque no conozca el alfabeto y si ha tenido suerte también ha estado en contacto con los libros, de los cuales puede extraer significados, pues utiliza el contexto para formular hipótesis. Con frecuencia los profesores solemos desperdiciar la capacidad de los lectores iniciales, pues ellos predicen una lectura a partir de ilustraciones. Daniel Cassany menciona que “antes de empezar a leer los niños ya realizan una serie de juegos y ejercicios de observación, memoria, atención y discriminación visual que son importantísimos para el desarrollo posterior”.⁶⁷ Con estos primeros contactos los niños han aprendido que lo impreso es significativo; por eso se enfrentan a una contradicción cuando en el aula el profesor les enseña a relacionar letras con sonidos, destacando su importancia. Ellos entonces pierden de vista el desarrollo del tema porque se concentran en descodificar los signos escritos, en reconocerlos y en su sonoridad.

⁶⁶ Cfr. Felipe Allende y Mabel Condemarin, *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*, p. 35.

⁶⁷ *Op. cit.*, p. 209.

Respecto a esto Enrique C. Rébsamen señala el problema que representa el método de deletreo:

*No da a conocer los sonidos, por más que la lectura consista en traducir los signos (visibles) en sonidos (audibles) y en juntar y reunir éstos. El niño lee y pronuncia por ejemplo: hache, i, jota, o, y se le pide el milagro, que al reunir todo eso pronuncie "hijo", y pobre de él si sale con el "hacheijotao".*⁶⁸

Afortunadamente este método poco a poco se ha ido abandonando, pues representaba un martirio en el aprendizaje, aunque aún se recomienda cuando se requiere que los niños se fijen bien en determinadas letras de las palabras. Lo que resulta sorprendente es que en México todavía se siguen imprimiendo miles de ejemplares del *Silabario de San Miguel*,⁶⁹ silabario que se usó en el siglo XIX para enseñar en las escuelas parroquiales y religiosas en general y con el que aprendieron a leer millones de mexicanos. Esto hace pensar que de manera aislada se sigue utilizando como medio de aprendizaje en nuestro país.

Frank Smith señala que "las lecturas más aptas para familiarizar a los niños con la lectura son los periódicos, revistas y cuentos de hadas";⁷⁰ sin embargo, en las escuelas no siempre utilizan estos textos; dice que "quizá lo impreso más significativo sean los nombres de los maestros, y los rótulos *niños, niñas y dirección*, en las diferentes puertas".⁷¹

Son muchos los métodos empleados para la enseñanza de la lectura, entre ellos el método fónico, el cual parte del aprendizaje de los sonidos vocálicos, pasa a los consonánticos, y por último enseña a combinar unos con otros, en todas las formas imaginables, hasta producir sonidos, palabras y frases que con frecuencia son artificiales, por ejemplo: "mi mamá me ama y me mimá" y "bajando la colina, tomados de la mano, saltaron Susy y su amigo".⁷² Este tipo de ejercicios suelen carecer de interés y no ayudan al niño a incrementar su vocabulario. Como consecuencia tiende a leer palabras aisladas y no, frases significativas.

En las décadas anteriores en el currículum de lengua existía una especial atención en promover la lectura y por lo tanto, en convertir en lectores a los no lectores; las actividades más frecuentes de estas clases eran la lectura dirigida, la lectura en silencio y para concluir

⁶⁸ Citado por Antonio Barbosa Heldt, *Cómo enseñar a leer y escribir*, p. 22.

⁶⁹ *Ídem.*, p. 29.

⁷⁰ Smith, Frank; *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, p. 197.

⁷¹ *Ídem.*, p. 195.

⁷² *Ídem.*, p. 198.

se resolvía cuestionarios y ejercicios lexicales. Hasta la fecha, ha sido difícil romper con este esquema, el peso de la evaluación ha sido fuerte, los alumnos han leído no tanto para sí mismos sino para probar al maestro sus capacidades.

Daniel Cassany señala que las actividades más comunes en el aula son:

1. *El maestro escoge una lectura del libro de texto.*
2. *El alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro.*
3. *Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno.*
4. *Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.*
5. *Ejercicios de gramática a partir del texto.*⁷³

Esta situación provoca que los estudiantes asocien los libros y la lectura con los deberes escolares, entonces esta tarea les resulta pesada, por ser obligatoria. Los textos elegidos a veces carecen de interés para el alumno y le resultan tediosos. Cabe señalar que en algunas ocasiones la lectura se utiliza como un mecanismo de control de “la buena conducta” porque mientras los jóvenes leen se mantiene “callados”, al maestro no le importa qué tanto comprenden el texto.

Comúnmente los profesores incurren en errores al culminar una lectura con ejercicios gramaticales o con resúmenes. Mendoza señala que “este tipo de actividades condicionan la lectura desde el inicio desvirtuando los posibles elementos motivadores”.⁷⁴ De este modo el lector actúa solamente para poder dar cuenta de que se ha leído, analizado y comprendido el texto. En estas prácticas, pocas veces se pregunta si el lector ha disfrutado o no de la lectura, son limitadas las ocasiones en que se invita al alumno a explicar sus razones sobre este último punto.

Mendoza indica que algunas de las causas frecuentes de la desmotivación de un lector son las siguientes:

- *Los libros que me sugieren no tienen (o no los encuentro) o no resultan del mínimo interés, porque no responden a mi capacidad de comprensión, a mis intereses y/o a mis gustos.*
- *La lectura va acompañada de la finalidad –dadas las supuestas cualidades de los textos– de completar un cuestionario, redactar un resumen, elaborar un comentario...*
- *Conclusión: la lectura es básicamente una tarea escolar en la que el goce anunciado se diluye, el disfrute queda pospuesto al análisis de aspectos predeterminados y, consecuentemente, el entretenimiento no es tal, porque no se produce.*⁷⁵

⁷³ *Op. cit.*, p. 195.

⁷⁴ Antonio Mendoza, *Tú, lector, Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, p. 42.

⁷⁵ *Ibidem.*, p. 43.

Hay quienes afirman que los lectores no se hacen, ya nacen, pero si creyéramos esta afirmación, la docencia no tendría razón de ser. Aunque es cierto que formar lectores requiere algo más que buena voluntad por parte del profesor, se necesita contar con material de lectura variada, además un tiempo institucional dedicado a ésta, y principalmente el desarrollo de diversas estrategias para abordar distintos tipos de textos.

Respecto al tiempo institucional dedicado a la práctica de la lectura Alicia Romero señala que es una actividad que se “sobreenseña” y muy poco se practica, pues a la comprensión sólo se dedica aproximadamente el 1% del tiempo escolar.⁷⁶

Mónica Mansour sugiere, “en primer lugar, que en las clases se dedique más tiempo a la lectura que a la historia de la literatura en donde se memorizan nombres, fechas y títulos; y en segundo lugar, que la literatura no se lea y se analice cronológicamente sino en sentido inverso, empezando por lo más actual”.⁷⁷

Considero que no es determinante que la literatura se aborde de forma cronológica, más bien es la manera en que el profesor acerca a sus alumnos a un texto para lograr que se identifiquen, se interesen y hasta se diviertan con lo que lee.

Una de las barreras que los alumnos de nivel secundaria enfrentan es el lenguaje: cuando hay un gran número de palabras desconocidas, el texto deja de ser significativo y se convierte en una lectura pesada y aburrida. Por ejemplo, darle a leer a un estudiante de tercer año de secundaria *El cantar del Mio Cid* puede resultarle incomprensible si antes no se ha trabajado palabras propias de la época y si además, nada sabe de la Edad Media, de los caballeros y de sus batallas. Caso contrario, el poema de “La Duquesa Job” puede ser grato en una primera lectura por la musicalidad y el ritmo, aunque esto no significa que lo hayan comprendido, pues en él se utiliza un buen número de nombres, expresiones y costumbres propias de la época, con las cuales los jóvenes no están familiarizados.

En los últimos años se ha implementado programas para promover la lectura, se ha editado libros *ex profeso* y se ha entregado a las escuelas una dotación de ellos, pero desafortunadamente, en muchas escuelas se encuentran guardados en anaqueles, lejos de los alumnos para evitar que los maltraten. Mientras las autoridades y los maestros no nos comprometamos en esta tarea, todos los proyectos seguirán siendo “de papel”.

⁷⁶ Cfr. Alicia Romero, “El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura”, en Silvia González y Liliana Ize de Marengo, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, p. 137.

⁷⁷ Mónica Mansour, “La lectura en México”, en *Senderos hacia la lectura...* p. 30-31.

Ernesto García Alzola habla de que “en secundaria la mayoría de las disciplinas se aprenden mediante la palabra escrita, por tanto, los profesores de éstas, los son también de lectura”.⁷⁸ Si se quiere ver mejores resultados educativos es conveniente hacer un plan de trabajo conjunto, involucrar a los profesores de las demás asignaturas, de tal forma que se capaciten en algunas técnicas y estrategias de la lectura.

Enseñar a leer es abrir toda una gama de posibilidades para acceder al conocimiento y ofrecer a nuestros alumnos la oportunidad de vivir otras vidas a través de los personajes de los textos.

En los últimos años en México se ha realizado una serie de acciones para mejorar la comprensión lectora y otras han quedado sólo en propuestas:

- *Crear un banco de estrategias de lectura para cada nivel.*
- *Elaborar un programa de estrategias para la lectura que se trabaje de manera sistemática en todas las escuelas normales y hacer un seguimiento.*
- *Establecer cursos de lectura en diferentes modalidades para docentes de escuelas normales.*
- *Incluir a mediano plazo las estrategias de lectura de manera curricular en los planes de Licenciatura en Educación.*⁷⁹

Sería de gran utilidad que se llevaran a cabo.

3.4. La finalidad de la lectura y sus beneficios

La lectura es un medio de información y de aprendizaje, su finalidad es alcanzar la comprensión, interpretación y disfrute de un texto. Ernesto García señala que “aproximadamente un setenta y cinco por ciento de lo que se aprende llega por la vía de la letra impresa, y que gran parte de la información cotidiana exigen la lectura”.⁸⁰

La lectura “es una compañía que no ocupa el lugar de ninguna otra y a la que ninguna compañía distinta podría remplazar”⁸¹, ofrece innumerables beneficios, entre ellos, ser una fuente de conocimientos; se puede leer simplemente para obtener información o bien para acceder a los más diversos conceptos que ha generado el hombre a través de la ciencia. Con ella es posible desarrollar los conocimientos propios y formar seres críticos.

⁷⁸ Ernesto García Alzola, Ernesto; *Lengua y Literatura*, p. 119.

⁷⁹ Irma Flores Sánchez, “La lectura: una posibilidad de encuentro a manera de acercamiento”, p. 10.

⁸⁰ Ernesto García Alzola, *op. cit.*, p. 117.

⁸¹ Daniel Pennac, *Como una novela*, p. 168.

La mayoría de los buenos lectores tienen un amplio vocabulario y una buena expresión oral, su ortografía es aceptable; en cambio los lectores deficientes, por lo general, presentan fallas en lo anterior.

La lectura proporciona goce intelectual cuando se lee por el placer de saber o cuando el lector ha saltado la muralla de lo indescifrable en aquel texto que parecía muy difícil de entender. También proporciona goce estético y estimula la imaginación, es una alternativa de diversión y, una posibilidad para evadirse.

La lectura alimenta el espíritu y puede transformar a un individuo. Eugenio Núñez dice que es “una delicada herramienta para la formación de la personalidad y además, una eficaz palanca para mover el mundo”.⁸²

3.5 Proceso de comprensión lectora

En las épocas anteriores sólo se buscaba la oralización de los textos para encontrar la voz del autor, no se consideraba la comprensión de lectura. En el siglo XX comenzó a plantearse el problema de la significación y se cuestionó el simple deletreo en la instrucción.

En los años cuarenta apareció un modelo acerca del proceso de la lectura, el cual hoy es considerado como tradicionalista. En él se concebía la lectura como un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, se creía que el primer paso era decodificar letras, después, palabras y por último, frases. Dicho modelo fue retomado por Chomsky en 1957, pero con algunas modificaciones como la “inferencia”, es decir, el comprender lo que está dicho de forma tácita en el texto. La enseñanza de la lectura en las escuelas dedicó su mayor atención a la descodificación, dando por hecho que con ello se alcanzaba la asimilación de los textos. Sin embargo, a medida que los profesores se concentraban en esta actividad comprobaron que muchos de los alumnos seguían sin comprender lo leído, se dieron cuenta que la comprensión no tenía lugar de manera automática.

Más tarde surgen diversos modelos, entre los que se destaca el *interactivo*, cuyos preceptos están avalados por la psicolingüística y la psicología cognoscitiva. En él se considera la lectura como un proceso global en donde interactúan el lector y el texto, el

⁸²Citado por Irma Flores Sánchez, *op. cit.*, p. 8.

primero construye el significado de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y el contexto que le rodea. Daniel Cassany dice que “el proceso de lectura inicia cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer –tema y tipo de texto– y no cuando empieza a percibir el texto como se creía anteriormente”.⁸³

Thomas Devine sugiere que “en el proceso de lectura existen tres tipos de textos: uno en la mente del escritor antes y durante la escritura; un segundo texto físico impreso sobre el papel y un tercero, el cual construyen los lectores en su mente cuando emplean su competencia lingüística, su conocimiento de cómo los autores preparan sus textos”.⁸⁴

Esto implica que entre más información posea un lector sobre el texto más fácilmente podrá hacer inferencias e interpretaciones y también, que la comprensión sería imposible sin el conocimiento del significado de las palabras, por lo tanto, el lector debe compartir una competencia lingüística similar a la del escritor.

De acuerdo con este modelo el proceso de comprensión de lectura se da de manera diferente en cada persona pues depende de:

1. las capacidades y desarrollo de cada individuo,
2. del texto,
3. de los fines con los cuales se lleve a cabo la lectura.⁸⁵

En este proceso la base de la comprensión es la formulación y verificación de hipótesis, éstas se hacen de manera instantánea y continua durante toda la lectura. Noé Jitrik habla de dos clases: “la inmediata y la diferida. La inmediata resultaría de una relación unívoca con el texto. La otra es la que sirve para producir conceptos y valores y no sólo para reproducirlos”.⁸⁶

Durante la década de los ochenta los investigadores atendieron las destrezas lectoras y consideraron que la enseñanza debía estar más centrada en el lenguaje y en las necesidades de los alumnos. Se analizaron las mejores condiciones para que los estudiantes tuvieran una eficaz comprensión lectora y estudiaron cómo actuaban los lectores expertos.

⁸³ Daniel Cassany, *et. al., op. cit.*, p. 204.

⁸⁴ Devine, Thomas; “Enseñando la comprensión de la lectura”, p. 143.

⁸⁵ Sonia Garduño, *op. cit.*, p. 11.

⁸⁶ Jitrik, Noé; *op. cit.* p. 38.

A través de los estudios realizados en los últimos años se ha comprendido que los estudiantes necesitan tiempo para organizar sus ideas, para reflexionar acerca de lo que han leído y para recordar ideas importantes que usarán posteriormente. También se ha concluido que para entender el proceso de lectura se requiere la participación de distintas disciplinas como la lingüística, la comunicación, la teoría del aprendizaje, la fisiología del ojo y del cerebro, entre otras.

El papel de los ojos en el proceso de lectura es muy importante; a finales del siglo XIX los investigadores se interesaron por analizar su funcionamiento. Fue en 1878 cuando el francés Émile Javal descubrió que los ojos no se desplazan de manera continua en un movimiento horizontal, letra por letra, sino que proceden a saltos pequeños con “pausas de fijación”, en cada una de las cuales un lector tiene la imagen de varias palabras más o menos completas. Estudios posteriores hacen notar que es el cerebro y no los ojos quien determina lo que vemos, pues utiliza la información que ya posee. También se ha comprobado que ante un texto fácil, un lector apenas varía el número de detenciones o fijaciones de una línea a otra. En cambio, si se trata de un texto más complicado, el número de detenciones aumenta en relación proporcional al grado de dificultad del texto.

Esto significa que la lectura eficaz depende de la información no visual, esto es, de la información que ya posee el lector; además, debe ser rápida y selectiva, pues la información visual no permanece mucho tiempo disponible en el cerebro. Cuando el lector trata de leer un texto complicado o desconocido y procesa demasiada información visual experimenta lo que se llama una *visión tubular*.⁸⁷

Frank Smith señala que la duración de las fijaciones y el número de regresiones no son parámetros distintivos entre lectores buenos y lectores deficientes. Lo que distingue al lector diestro del lector lento es la cantidad de números, letras, palabras o significados que se pueden extraer en una sola fijación. Sin embargo, cuando hay un número abundante de regresiones es una señal de que el texto está presentando dificultades para su comprensión. Un alumno con una escasa experiencia lectora tiene mayores dificultades para decodificar un escrito.

⁸⁷ “En la visión tubular el cerebro pierde el acceso a la información visual antes de que haya tenido tiempo para tomar decisiones con respecto a ella.” en Frank Smith, *op. cit.*, p. 42.

Antonio Mendoza distingue tres tipos de actividades en el proceso de lectura:

- *Actividades de descodificación: escrutinio (gráfico-visual), vocalización (gráfico-oral), recuerdo del significado de las palabras (morfo-semántico-cognitivo); y actividades de identificación textual: seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor.*
- *Actividades de pre-comprensión: Formulación de anticipaciones y expectativas y elaboración de inferencias, todas ellas encaminadas a la verificación de las hipótesis de pre-comprensión.*
- *Actividades de comprensión e interpretación.*⁸⁸

Para poder llevar a cabo estas actividades en forma óptima se requiere poner en práctica estrategias.⁸⁹

Una de las tareas fundamentales de los maestros es descubrir la calidad y la cantidad de conocimientos que tienen los alumnos acerca de un tema, esto se puede hacer mediante comentarios, discusiones o de manera formal, aplicando cuestionarios previos a la lectura. Para ello es necesario que exista un ambiente cordial en el aula. Si el profesor descubre que sus discípulos no están preparados para un determinado texto tiene que buscar la manera de proveerlos de conocimientos para que la lectura pueda ser fructífera.

Como dice David Cooper⁹⁰ la comprensión es un proceso asociado al lenguaje y como tal debiera enseñarse como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura. Si esto se logra será más fácil que los estudiantes inserten la lectura en su vida cotidiana y se hagan conscientes de la importancia que ésta tiene para su desarrollo integral.

3.5.1. Factores que influyen en la comprensión de lectura

Un factor determinante en la comprensión es el nivel económico y sociocultural, el cual, con cierta frecuencia está relacionado con las condiciones de salud, un niño sano y bien nutrido aprende mejor. Quien ha sido estimulado desde los primeros años de su infancia hacia la lectura, no tiene grandes problemas cuando se enfrenta a nuevos escritos. En cambio a un alumno, con un capital cultural bajo, que no ha adquirido dicho hábito, le resulta casi imposible comprender un texto del siglo XVII, por ejemplo, o incluso una nota periodística actual. Hay adolescentes en secundaria que no tienen la mínima idea de las

⁸⁸ Mendoza, Antonio; *op. cit.*, p. 86.

⁸⁹ *Vid. infra*, p. 64.

⁹⁰ Cooper, David; *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 35.

distintas estructuras de un texto y cuando se les habla de una novela, creen que se está haciendo referencia a una telenovela o a las “novelas de monitos” que se venden en los puestos de periódicos.

Para que ellos puedan acercarse al texto con seguridad y agrado necesitan reunir elementos suficientes que les permitan crear un contexto, y es el profesor quien puede proporcionárselos. A veces como educadores nos olvidamos de que nuestros jóvenes alumnos no tienen el mismo cúmulo de conocimientos y experiencia.

Por otra parte, cuando los estudiantes tienen una actitud negativa hacia la lectura les es más difícil alcanzar la eficacia. Uno de los puntos clave para que este acto sea un placer es dominarlo, lo cual implica un proceso largo. Mendoza habla de tres condiciones mínimas, independientemente del tipo de texto: literario, técnico o científico.

1. *Existencia de una motivación bien marcada (interés por el tema y conocimientos previos adecuados)*
2. *Dominio competente de estrategias lectoras.*
3. *Un texto que aporte los contenidos referenciales suficientes para colmar el interés motivado.*⁹¹

La ausencia de alguna de dichas condiciones nubla la oportunidad de estar frente a nuevos lectores. En caso contrario la lectura se convierte en una fuente de placer estético y de satisfacción intelectual porque es un reto desenmarañar un texto o descubrir el eco de nuestros pensamientos en la escritura de otros.

En contraparte, Smith señala la importancia de que los niños, desde sus inicios en la lectura saquen ventaja de los textos, enuncia cuatro condiciones:

1. *Asistencia donde sea necesario.*
2. *Acceso de material de lectura significativo e interesante.*
3. *Disposición para tomar los riesgos necesarios.*
4. *Libertad para cometer errores.*⁹²

Aquí el papel del maestro es crucial, pues debe infundirles confianza a sus alumnos, de tal manera que ellos se arriesguen sin el temor a equivocarse, pues son los errores los que les permitirán reconocer los aciertos.

Cooper indica que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un alumno y su capacidad lectora. “El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los

⁹¹ *Op. cit.*, p.32-33.

⁹² *Op. cit.*, p. 193.

cimientos sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector.”⁹³ Una de las formas en que el docente puede promover su desarrollo es leyéndoles a sus alumnos en voz alta y dándoles la oportunidad de discutir y analizar.

Hay factores externos que también pueden afectar el proceso de lectura, como es el lugar en donde se va a llevar a cabo, las condiciones de luz; es recomendable que haya armonía entre el lector y el conjunto físico, aunque Noe Jitrik⁹⁴ menciona que hay gente capaz de concentrarse en cualquier parte y hay gente que no logra concentrarse en ninguna.

Si queremos hacer de nuestros alumnos lectores eficaces es recomendable tener en cuenta las condiciones mencionadas, no todas son susceptibles de ser remediadas por el profesor, pero sí hay mucho que se puede hacer.

3.5.2. Estrategias

En los últimos años se ha hablado de la necesidad de formar lectores autónomos que sean capaces de aprender a partir de los textos, para ello se propone enseñar estrategias. Isabel Solé afirma que una estrategia es un procedimiento, el cual define como un conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a alcanzar una meta.⁹⁵ Estas acciones son habilidades que requieren destreza práctica y experiencia, dan al lector la posibilidad de interactuar con el texto y obtener información.

El uso de estrategias permite al lector solucionar problemas en su lectura, plantearse objetivos y establecer inferencias; además, le ayuda a autoevaluarse y a detectar fallas en la comprensión. Éstas son las responsables de que puedan formarse interpretaciones después de la lectura.

Los estudiosos del tema han hecho varias clasificaciones de las estrategias, se ha hablado de las que deben ejecutarse previamente a la lectura, durante y después de ésta. Para el propósito del presente trabajo considero adecuado marcar dos grandes divisiones: estrategias para el alumno y, para el profesor, pues ambos actúan de manera conjunta en el proceso de construcción del conocimiento.

Estrategias del profesor. El profesor funciona como guía y enlace entre la construcción de objetivos y contenidos que debe alcanzar el alumno. Para llevar a cabo el

⁹³ *Op. cit.*, p. 31.

⁹⁴ Jitrik, Noé; *La lectura como una actividad*, p. 18.

⁹⁵ *Op. cit.*, p. 58.

proceso debe tener en cuenta el conocimiento previo del lector, el cual se combina con la información nueva para crear inferencias; por eso la selección de textos debe ser cuidadosa, acorde con la madurez y experiencia del alumno.

Basándose en el presupuesto de Vygotsky que afirma que gran parte del desarrollo cognitivo se produce gracias a la mediación de un experto, se habla de que el profesor debe modelar estrategias, de acuerdo con las necesidades de los alumnos:

El profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas...–; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc.⁹⁶

Lo arriba mencionado es de gran utilidad si posteriormente se realiza en forma conjunta profesor-alumno y este último va adquiriendo responsabilidad progresiva de la tarea, hasta que, al fin es capaz de realizarla por sí mismo.

Antes de iniciar una lectura es importante que el maestro realice comentarios sobre la predicción, esto lo puede hacer escribiendo en el pizarrón sólo la primera oración de un texto y pedir a los estudiantes que anoten tantas predicciones como sea posible. También las ilustraciones pueden estimular los propósitos para leer.

Alliende y Condemarín proponen un ejemplo en donde se combina el uso de una lámina con la formulación de preguntas, hablan de la importancia de hacer preguntas adecuadas y de dejar a un lado las típicas:

El profesor muestra a los niños un cuento ilustrado por una lámina en la que aparece un niño deslizándose por el lomo de un dinosaurio, como si se tratara de un tobogán. Antes de leer el cuento en lugar de las típicas preguntas: ¿Quiénes aparecen en la lámina? ¿Qué están haciendo?, etc., el profesor puede cambiar las preguntas para motivar la lectura. Preguntar, por ejemplo: ¿Qué les gustaría saber sobre lo que está pasando? ¿Qué quieren saber de lo que pasa después? ¿Cómo podrás subirte tú? Esta pregunta pone al niño en situación de resolver un problema y su pensamiento se dirige a la solución de éste. ¿Les gusta más lo que dice en el texto o lo que inventaron ustedes? ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre lo que ustedes imaginaron y lo que aparece después en la lectura?⁹⁷

⁹⁶ Collins y Smith citados por Isabel Solé, *op. cit.*, p. 66.

⁹⁷ *Op. cit.*, p.200-201.

Este tipo de preguntas puede servir de modelo a los estudiantes para que aprendan a formular las propias y, a su vez, a estructurar su pensamiento. Con esta clase de actividades se enseña al niño a leer y a comprender un texto no sólo a seleccionar y retener información.

Cuando un profesor elige una lectura debe saber o deducir las palabras que no son familiares para los alumnos. Es aconsejable revisar previamente el vocabulario para precisar su significado, procurando siempre hacerlo dentro del contexto; sin embargo, no se puede pretender explicar todas las palabras nuevas, hay que aclarar sólo aquellas cuyo significado sea crucial en el texto. Thomas Devine⁹⁸ indica que sólo deben enseñarse pocas palabras en cada sesión de lectura.

Durante la lectura el docente debe propiciar que se haga lectura silenciosa, reflexiva y si el caso lo requiere, repetida. Thomas Devine propone algunas acciones para estimular a los estudiantes en este proceso:

*El profesor puede elaborar, anticipadamente, tarjetas y líneas del tiempo que serán completadas por los alumnos o bien, hacer un listado de ideas principales para que ellos emitan un segundo juicio; también puede hacer el esbozo de una estructura, con números romanos o incisos, para que el alumno la complete.*⁹⁹

En estas sesiones no cabe la improvisación, pues se requiere que el profesor lea previamente y de manera reflexiva el texto que será trabajado.

Después de la lectura el maestro puede realizar preguntas de dos tipos, unas que reproduzcan literalmente el contenido y otras de lo inferido. Asimismo, propiciar que los estudiantes expresen sus pensamientos acerca del tema leído. Compartir con los demás sus interpretaciones facilita la asimilación de conceptos y sirve para sintetizar o parafrasear. Estas dos últimas son actividades que exigen que el lector se involucre activamente con el texto.

Este mismo autor sugiere que los profesores estimulen a los estudiantes para que traten de enseñar lo leído a sus compañeros de clase porque una de las mejores formas de aprender es enseñándose a otro.¹⁰⁰

Estrategias para el alumno: Para poder acceder al contenido de un texto, el alumno debe poseer un conjunto de habilidades, y estar consciente de que él tiene el control de su

⁹⁸ *Op. cit.*, p. 147.

⁹⁹ *Ibidem.*, p. 155-157.

¹⁰⁰ *Cfr.*, p. 161.

propio proceso de lectura. Thomas Devine sugiere que el alumno practique cinco estrategias de fijación que le pueden ser de gran utilidad durante la lectura.

- *Ignorar algunos problemas que encuentran en la comprensión y moverse a través de la lectura.*
- *Cambiar el ritmo de la lectura, ir más despacio en las partes más difíciles o más rápido para obtener una muestra modelo del texto.*
- *Suspender el juicio leyendo hacia adelante esperando que el escritor llene los huecos, agregando más información o aclarando puntos.*
- *Hacer hipótesis.*
- *Releer verificando si sus predicciones fueron acertadas.*¹⁰¹

Todo lector debe saber que se inicia una lectura con un propósito definido; los avezados, así lo hacen, leen para encontrar respuestas a determinadas preguntas, para verificar información, para obtener una visión general del tema, para descubrir el punto de vista del autor, para confirmar las predicciones que habían hecho o, sencillamente, para disfrutar. En cambio, los inexpertos suelen llevar a cabo esta actividad simplemente por cumplir con sus deberes escolares o para darles gusto a sus padres.

David Cooper habla de cómo se pueden relacionar las experiencias previas en un texto:

- a) *Inferencias. Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. Ej. Tim estaba desolado y lloró abiertamente al ver pasar el ataúd del viejo. ¿A quién podría hablarle ahora de su vida, ahora que papá había muerto?*
- b) *Lectura crítica. Se enseña al lector a reconocer los hechos y las opiniones. Ej. El señor Brown tenía treinta y cinco años. A alguna gente le parecía que tenía cincuenta. Se enseña al lector a reconocer prejuicios. Un autor evidencia sus prejuicios cuando demuestra sus sentimientos a favor o en contra. Ej. El señor Styles es el mejor candidato. Seguro que ganará. Se enseña al lector a reconocer suposiciones afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada. Se enseña al lector a reconocer propaganda, el material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.*¹⁰²

En el ejemplo del primer inciso el lector tendría que hacer una inferencia para determinar que el padre de Tim ha muerto. En el segundo inciso, en el ejemplo del señor Brown, el principio es un hecho, después hay una opinión. En el último, se está emitiendo un juicio porque el autor expresa su opinión a favor.

¹⁰¹ *Íbidem.*, p. 159-160.

¹⁰² *Op. cit.*, p. 29-30.

Vera, *et. al.* manifiestan que “las inferencias son subjetivas porque a partir de una misma frase o texto se pueden obtener distintos significados”.¹⁰³ También se realizan inferencias para darle cohesión a un texto. Por ejemplo, en los pronombres se deduce a qué sustantivo se refieren; es muy común encontrarlos para evitar repeticiones en un escrito.

Cada lector utiliza sus propias estrategias cognitivas, pero tienen mayor eficacia, cuando reflexiona y adquiere conciencia acerca de su propio proceso de pensamiento. En la siguiente tabla se presenta de manera esquemática, las estrategias que deben aprender a utilizar los alumnos.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		ESTRATEGIAS PERCEPTIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación de hipótesis, verificación y reajuste. ▪ Identificación de ideas principales, secundarias y complementarias. Precisión del contenido del texto. ▪ Elaboración de elementos relacionados con el texto para hacerlo más significativo (paráfrasis o síntesis). ▪ Integración de la información disponible. ▪ Verificación de lo cierto de las interpretaciones logradas. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localización de índices. ▪ Reconocimiento de tipografía: forma, tamaño y color de las letras. ▪ Localización de organizadores gráficos y palabras claves ▪ Visualización de ilustraciones. 	
ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS			
Morfosintácticas	Semánticas	Estructurales	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento del orden de las oraciones, signos de puntuación. ▪ Determinación del significado de las palabras a través de sufijos, prefijos, terminaciones inflexivas, raíces verbales, palabras compuestas y contracciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de palabras o frases temáticas. ▪ Utilización de claves contextuales, esto es, reconocer palabras en una frase para determinar el significado de otras. ▪ Búsqueda de palabras en el diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación de la estructura del texto: descriptivo, narrativo, expositivo, instructivo, periodístico. 	

En nuestros días todavía no es común que en el aula se usen las estrategias de comprensión, “en su lugar se utilizan estrategias de evaluación, como la aplicación de cuestionarios sobre el texto leído”¹⁰⁴. En teoría existe una nueva metodología para la enseñanza de la lectura, pero aún no se generaliza su práctica. Algunas de las estrategias de comprensión se han enseñado, mas, ha sido de manera aislada, en lugar de relacionarse

¹⁰³ Elba M. Vera, *et. al.* “El desarrollo de la comprensión de la primeras lecturas” en González, Silvia y Liliana Ize de Marengo; *op. cit.*, p. 103.

¹⁰⁴ *Op. cit.*, p. 30.

directamente con el texto. David Cooper señala que la clave no es lo que se enseña sino cómo se enseña. En buena parte, el éxito de su aplicación depende del interés y la creatividad con que son utilizadas por los profesores. Además se requiere que este tipo de habilidades se practiquen con frecuencia, no sólo en un período sino durante varios ciclos escolares; esto también compete a las demás áreas, no únicamente a la materia de Español.

3.5.3. Evaluación

La realización de una evaluación diagnóstica en las clases de lectura es fundamental para determinar las habilidades que necesitan aprender los estudiantes y seleccionar el tipo de material requerido; es necesario considerar la edad cronológica, grado escolar y extracción socioeconómica.

En la escuela, lo más común es que se evalúe la oralización de un texto escrito, la velocidad con que se lee y que se haga un balance del resultado de la comprensión a través de la aplicación de cuestionarios. Este tipo de evaluación no es completa porque no se determina cuánto se ha comprendido.

Daniel Cassany dice que en la comprensión de lectura no sólo se debe evaluar el proceso lector sino también el uso del texto escrito, establece cinco puntos a considerar:

1. *Actitudes hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etc.*
2. *Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtenerse información de un texto escrito.*
3. *Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.*
4. *Grado de comprensión del texto: saber anticipar e inferir, usar los conocimientos previos, integrar la información obtenida en un esquema mental coherente, poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído, entender las señales del texto: signos gráficos, tipográficos, etc.*
5. *Autocontrol del proceso lector: saber adecuarse a la situación de comunicación (objetivos, tiempo, texto): saber elegir entre la lectura rápida y la lectura atenta, entre comprender la idea central, los detalles o “entre líneas”, saber detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.¹⁰⁵*

¹⁰⁵ *Op. cit.*, p. 253.

3.6. La lectura en el programa de Español de educación media básica

En cuanto al eje de lectura, en el programa de primer año se trabajan algunas estrategias de lectura para los distintos tipos de textos: literarios, periodísticos, científicos y libros escolares, lo cual es útil para que los alumnos se desenvuelvan con mayor eficacia en sus diversas asignaturas. Respecto a los libros de texto Allende y Condemarín comentan:

Los libros de cada asignatura exigen tipos especiales de lectura. Los libros de ciencias naturales, muchas veces contiene materiales que indican los experimentos que el alumno debe realizar. Los textos de matemáticas se caracterizan por la abundancia de información numérica y por contenidos verbales escuetos. Los textos literarios tiene cierto grado de autonomía.¹⁰⁶

Otro aspecto que también se desarrolla en primer año y que complementa al anterior es el resumen, la intención es que se presente como una estrategia para la comprensión y estudio de textos de diversa índole; sin embargo, suele verse más como un simple ejercicio de redacción y no como un instrumento de organización y registro de la nueva información. La elaboración de un resumen implica que se identifiquen las ideas principales del autor, se reconozca el propósito de la lectura y se distinga entre el contenido relevante y el que no lo es.

En segundo año se vuelve a abordar la lectura de textos con fines de estudio, aquí es importante que aprendan a leer rápidamente en forma organizada: el título, los subtítulos, las palabras destacadas en un párrafo –negritas o cursivas–, que aprendan a observar las ilustraciones o esquemas. Allende y Condemarín hacen algunas sugerencias:

a) El maestro debe explicar a los alumnos la importancia de efectuar una ojeada preliminar organizada y rápida. b) Debe mostrar cómo se efectúa. También puede examinar con los alumnos dos lecturas: una leída sin revisión preliminar y otra en la cual se practica la técnica. Los alumnos notarán la diferencia de la retención y comprensión del material.¹⁰⁷

Dentro del contenido temático de segundo se incluye la elaboración de cuadros sinópticos y, una vez más, de resúmenes. Para aprender a sintetizar y a esquematizar Allende y Condemarín hacen algunas sugerencias:

¹⁰⁶ Allende y Condemarín; *op. cit.* p. 243.

¹⁰⁷ *Ibidem.*, p. 236.

Para aprender a sintetizar:

- *Leer, tomar cada oración y parafrasearla.*
- *Aprender a omitir adjetivos, adverbios; reemplazar nombres por pronombres; omitir frases no esenciales y reducir la oración a sus contenidos mínimos sin que se altere el significado inicial.*

Para aprender a esquematizar:

- *Presentar un esquema modelo por el profesor. Hacer notar la función de los números o letras utilizados para diferenciar la idea o el encabezamiento principal. Las ideas principales pueden ir identificadas por números romanos y las secundarias por letras, número decimales u otra anotación clara.*¹⁰⁸

La elaboración de un cuadro sinóptico o una síntesis implica comprender un texto y hacer uso de estrategias lectoras. Las cuales deben ser practicados paso a paso, el número de veces que cada alumno lo requiera y trabajadas con distintas asignaturas; no como habitualmente se hace, se abordan una vez en la vida y después ya no se vuelven a ver.

Los temas anteriores son los que se refieren de manera explícita a la comprensión de lectura, hay otros relacionados con ésta, pero generalmente se estudian de manera aislada o como recursos de la redacción. A continuación se muestra una selección de temas que pueden aprovecharse para mejorar la comprensión lectora.

El uso de mayúsculas está dentro del contenido programático de primer año. Si un alumno está consciente que cuando se encuentre con palabras escritas con mayúscula dentro de un párrafo puede estar frente a nombres propios, será más fácil que determine su significado, aunque nunca antes las haya escuchado.

En primer año se trabaja la consulta de diccionarios y en segundo, la consulta de diccionarios especializados y enciclopedias, en éstos se debe enseñar estrategias para *la lectura selectiva indagatoria*.¹⁰⁹ Los alumnos pueden ejercitar el movimiento de los ojos en forma de **Z** para buscar el contenido de una página rápidamente, también pueden identificar los distintos tipos de índices. Este tipo de lectura se hace para obtener información precisa y se caracteriza por la búsqueda de datos, mientras el resto del texto se torna invisible a los ojos del lector.

Una actividad completamente significativa y funcional es la lectura de instructivos y recetas porque se realiza con el objetivo de “saber hacer”, aquí no cabe la no comprensión del texto. Las oraciones que integran este tipo de mensajes tienen verbos en modo

¹⁰⁸ *Ibidem.*, p. 240.

¹⁰⁹ “Es la que se utiliza para encontrar rápidamente una información específica sin necesidad de leer el texto completo”. en *Ibidem.*, p. 237.

imperativo, lo cual se debe hacer notar a los alumnos, ya que puede servirles como un indicador de texto.

Dentro del contenido del programa de primer año también se contempla analizar la diferencia entre una noticia y un artículo de opinión. La primera es objetiva, se habla de los hechos tal y como sucedieron, en cambio en el segundo, el autor emite juicios de valor, da su punto de vista, afirma, niega, acusa, ensalza o contradice. Enseñar al lector a reconocer hechos y opiniones es una forma de iniciarse en la lectura crítica.

Otro tema de segundo es la paráfrasis, herramienta que permite a los estudiantes procesar datos y escribir significados. Thomas Devine señala algunas de las virtudes de la actividad:

- *da más tiempo a los estudiantes menos sofisticados para probar, releer, descubrir, predecir, formular, sintetizar, organizar;*
- *los estudiantes menos dotados tienen más oportunidades de ir a su propio ritmo en un contexto menos competitivo;*
- *el lector-escritor tiene más oportunidades de reestructurar sus conceptos;*
- *los maestros tienen más tiempo para llevar los escritos a un lugar tranquilo y reflexionar sobre cómo van los estudiantes en la lectura.¹¹⁰*

En tercer año se hace un repaso de las características formales del párrafo (letra mayúscula al principio del renglón, punto y aparte al final del trozo de escritura) y se analiza las características conceptuales (unidad y coherencia). El profesor puede sugerir observar las oraciones que abren y cierran e inducir al alumno para que descubra palabras o frases clave como: “en primer lugar”, frase común antes de una enumeración de ideas; “sin embargo” se usa para expresar una idea contraria; “debido a”, “porque”, significan que enseguida viene una razón; “en resumen”, en el párrafo en que aparezca esta expresión estarán contenidas las ideas más importantes del texto. Las claves mencionadas son únicamente algunas de las usadas por los lectores diestros, incluso de manera inconsciente, para un lector neófito son de gran utilidad.

La enseñanza de los signos de puntuación es doblemente importante, son fundamentales para aprender a redactar y para comprender mejor cualquier lectura. En los tres grados se trabajan, en primer año: uso del punto, de la coma, del punto y coma y de los dos puntos, signos de interrogación y exclamación; en segundo año: uso de comillas y paréntesis, uso del guión largo y de los puntos suspensivos; en tercero se hace un repaso de

¹¹⁰ *Op. cit.*, p. 162.

los signos estudiados. Sin embargo sólo se trabajan con fines de escritura. Thomas Devine sugiere que se trabajen de ambas maneras, en la clase de lectura y en la clase de escritura, añade que algunos estudiantes fallan al comprender las oraciones porque ignoran la función de los signos de puntuación.

Ej. ¿Por qué pone estas palabras entre guiones? ¿Podría haber usado paréntesis? ¿Cuál es la diferencia? ¿Qué tienen en común? ¿Por qué piensas que el autor usó un punto y coma en lugar de un punto y aparte? ¿Qué indica este signo al lector? ¹¹¹

El programa actual de Español tiene un enfoque comunicativo, el problema es que una gran mayoría de profesores aún no ha entendido su verdadero sentido. Como se dijo anteriormente, no se ve de una manera integral, los temas de gramática se siguen enseñando como el lado abstracto del lenguaje, los alumnos no entienden de qué manera se relacionan con su vida diaria. No obstante, la gramática debería ser estudiada como una herramienta más para la comprensión y producción de textos. En el programa viene contemplada la estructura de la oración compleja: oraciones coordinadas y subordinadas; podríamos verlas dentro de un texto y señalar que no integran la parte medular de un párrafo. Esta sería una manera de ayudarles a discriminar las ideas principales y secundarias.

Hay varios elementos que pueden ser enseñados también como indicadores en la lectura; respecto a esto Devine dice que los estudiantes algunas veces tienen problemas para comprender las oraciones porque fallan al observar este tipo de palabras. Él insiste en que los maestros necesitan llamar la atención regularmente y recordar a los estudiantes la importancia de las palabras indicadoras, menciona algunas relevantes:

- *Qué quién, por qué, cuál (al principio de la oración indican posibles preguntas y unen palabras, frases y oraciones).*
- *Primero, siguiente, mientras, más tarde, después, finalmente (introducen una oración).*
- *La próxima semana, un año después (indican lapso de tiempo).*
- *Porque, desde, así, por lo tanto, en consecuencia (señalan relaciones de causa-efecto).*
- *Por ejemplo (para mostrar).*
- *Como, así como (indicador de comparación).*
- *Pensar, probablemente, creer, posiblemente (sugieren opinión).*
- *Por esta razón, es por eso que (se refieren a la idea o acontecimiento mencionado previamente). ¹¹²*

¹¹¹ *Ibidem.*, p. 173.

¹¹² *Ibidem.*, p. 174.

En cuanto a la literatura se refiere, en primer año se trabajan los siguientes temas: lectura y análisis de cuentos contemporáneos de autores mexicanos o hispanoamericanos y lectura de mitos y leyendas prehispánicas y coloniales. Por pertenecer al género narrativo son accesibles para los alumnos porque ellos están más familiarizados con este tipo de discurso. “Algunas investigaciones destacan cómo los cuentos influyen en las habilidades primarias que el niño desarrolla para convertirse en un excelente lector.”¹¹³ Su lectura se promueve con mayor fuerza entre la población de los tres a los nueve años, mientras que de los diez a los dieciséis aparentemente desaparece, lo que significa que la escuela no está cumpliendo con su labor.

Otro tema que también se trata es la lectura de poemas de autores mexicanos e hispanoamericanos. Son textos hechos para el disfrute, recreación y enriquecimiento personal, por eso es fundamental que el profesor elija poemas acordes a los intereses de sus alumnos. Para determinarlos Alliende y Condemarín hacen algunas sugerencias:

*Es recomendable tener entrevistas individuales que estimulen al niño a hablar sobre sus preferencias y rechazos en relación a programas de TV, cine, radio, juegos y entretenimientos. El alumno puede contar qué ha leído y sobre qué le gustaría leer más. Es importante que el educador registre las respuestas de los alumnos y sus impresiones para programar su acción.*¹¹⁴

Tanto el programa de segundo como el de tercero tienen en común que parten de lo contemporáneo, con excepción de los mitos, leyendas y fábulas –temas correspondientes al segundo año. Se debe buscar que los primeros contactos con la literatura sean gratos, de lo contrario se corre el riesgo de perder lectores en potencia.

En los tres grados, como dice Daniel Pennac, el profesor puede ofrecer la lectura como un regalo y leer en voz alta para los alumnos.¹¹⁵

El programa de tercero es más denso en literatura: lectura, análisis y discusión de fragmentos del *Cantar del Mío Cid*, de algunos poemas de Nezahualcóyotl y sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz, episodios del *Quijote*, lectura de poemas y novelas de la literatura universal romántica y realista del siglo XIX; lectura, análisis y discusión de algunos fragmentos de *El Periquillo Sarniento* de Fernández de Lizardi, de *Los Bandidos de Río*

¹¹³ Jorge Sánchez, “Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez”, p. 14.

¹¹⁴ *Op. cit.*, p. 263.

¹¹⁵ *Op. cit.*, p. 123.

Frío de Manuel Payno, la poesía y el periodismo satíricos de la etapa de la Intervención francesa y el Imperio de Maximiliano, poesía modernista, lectura comentada de ensayos breves de autores mexicanos contemporáneos y la novela contemporánea.

A simple vista podría parecer que algunas de estas obras nada tienen que ver con la realidad de los alumnos; para que ellos puedan entenderlas, el papel del profesor es fundamental, su dinamismo y creatividad tendrán que reflejarse, leer textos de otras épocas representa la oportunidad de conocer el contexto cotidiano de otros tiempos.

Se ha dicho que para analizar un texto debe leerse completo; el programa resultaría contradictorio si pensamos en las extensas novelas como: *El Quijote*, *El Periquillo Sarniento* y *Los bandidos de Río Frío*; pero, hay que tener presente que estas novelas están estructuradas de manera episódica, en algunos capítulos inicia y termina una historia.

Uno de los últimos temas en el programa de tercer año es la lectura de diversos tipos de novela de autores contemporáneos, en la selección de éstas el profesor debe ser muy cuidadoso y su lectura no debe parecer una imposición. No siempre la lectura de libros tiene que concluir con análisis, aplicación de cuestionarios, trabajo de vocabulario o indicaciones bibliográficas; hay que dejar en libertad a los alumnos, que no se sientan abrumados ni que están librando una batalla contra el tiempo. Noé Jitrik señala que una lectura lenta puede ser más completa, implica una mayor degustación y penetración del texto: “Lea despacio mastique bien las palabras.”¹¹⁶

La lectura recreativa siempre debe estar presente en todo curso de Español porque ayuda al desarrollo cognitivo, lingüístico e incluso afectivo. Aunque en los programas sólo se contempla la lectura de novelas en el último grado, no significa que los alumnos de primero y segundo no puedan acercarse a este tipo de textos. No hay que olvidar que a veces la escuela es el único medio en donde los jóvenes tienen contacto con los libros.

En los últimos tiempos se han hecho investigaciones acerca de los intereses de la lectura; respecto a ello, Alliende y Condemarín hacen las siguientes observaciones:

¹¹⁶ *Op. cit.*, p. 80.

Entre los niños de 11 y 14 años empieza el interés por la ficción novelesca. Los niños de esa edad no se interesan por las narraciones sentimentales. En general, a ambos sexos les agradan las historias en las cuales los personajes enfrentan problemas similares a los que ellos viven.

A nivel de enseñanza media, aumenta la diferencia individual en materia de intereses. Los hombres en general, prefieren lecturas con temas de acción, aventuras, deporte, controversias y guerra; leen con gusto novelas históricas y de misterio. Las niñas prefieren leer temas sobre personas y relaciones sociales, romance, humor y misterio sin violencia.¹¹⁷

A diez años de implantado el enfoque comunicativo ya se debería notar el avance en los alumnos, dado que este año egresaron de la secundaria los jóvenes que desde primer año de primaria recibieron una enseñanza con el nuevo enfoque. Sin embargo no es así. Estudios realizados por la OCDE y la UNESCO en 43 países en desarrollo entre los años 2000 y 2002 muestran que Finlandia ocupó el primer lugar en comprensión de lectura y México, el número 34.¹¹⁸ Lo que nos habla del bajo nivel en que nos encontramos. Sería de gran utilidad saber qué se hace en materia de lectura en los países que tienen los primeros lugares.

¹¹⁷ Alliende, Felipe y Mabel Condemarín; *op. cit.*, p.

¹¹⁸Notimex, "Obtiene México bajos resultados en evaluación estudiantil"
<http://canales.tlmsn.com.mx/educación/>

CAPÍTULO IV

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Pueblo que no sabe leer, no sabe ni oír ni hablar, menos aun sabe pensar y no sospecha los daños que le acarrea su mínimo diccionario.

Ricardo Garibay

En este capítulo se presenta un estudio de campo aplicado a alumnos de tercer año de secundaria, éste fue tomado del trabajo realizado en el Seminario de tesis de 1997, dirigido por la doctora Ana María Maqueo. Dicho estudio consiste en la lectura de un texto literario “Nada que hacer” de la obra *Lilus Kikus* de Elena Poniatovska y en la aplicación de dos tipos de pruebas, una de la forma tradicional y la otra utilizando algunas ideas del enfoque comunicativo.

Tomando como base la idea de que el contexto familiar puede ser decisivo en la formación de lectores que comprendan el texto al que se enfrentan, se aplicó un cuestionario para conocer la escolaridad de los padres, sus hábitos lectores y el contacto que el niño ha tenido con los libros por influencia de la familia.¹¹⁹

Para hacer el análisis estadístico de dicho cuestionario se trabajó con alumnos del mismo nivel escolar, pero se separaron las pruebas I y II de comprensión de lectura por escuelas: diurnas y Anexa a la Normal Superior.

4.1. Aplicación de las pruebas

Originalmente las pruebas se aplicaron a un total de 200 alumnos, 50 mujeres y 50 hombres en cada una. En el presente trabajo el número de alumnos se duplicó para tener una muestra mayor. Las escuelas en donde se trabajó fueron la secundarias diurnas José

¹¹⁹ Vid. Apéndice.

María Luis Mora, Núm. 128, en ambos turnos, Elpidio López López, Núm. 159 en turno matutino y la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior (ESANS) también en ambos turnos, de esta última se tomó el 50% de la muestra.

Cabe señalar que la ESANS se fundó en 1955 con la idea de servir como laboratorio de experimentación para la Escuela Normal Superior, esta secundaria cuenta con recursos materiales muy por encima de las diurnas. Por mencionar algunos: tiene una Mapoteca, una amplia Biblioteca, una Videoteca, un Laboratorio de idiomas, Laboratorio de Matemáticas, dos Salas de Medios (Computación), además en cada salón hay una computadora, así como una televisión y una video casetera. Los alumnos que ingresan a esta escuela tiene promedios de 9 y 10 de calificación en sus certificados de primaria; en general, son considerados de alto nivel, han representado a nuestro país en diversos certámenes internacionales y han figurado en los primeros lugares.

En cambio, los alumnos de las escuelas diurnas trabajadas, la mayoría tiene calificaciones menores a cinco en sus exámenes de admisión.

En el presente trabajo y en las tesis anteriores, productos del Seminario, se consideró que las encuestadoras no debían impartir clases a ninguno de los alumnos a quienes se aplicó las pruebas.

4.2. Análisis de las pruebas

En ambas pruebas sólo se analizaron las respuestas a dos preguntas: ¿Qué crees que nos quiere decir la autora? y ¿Cuál es el tema del texto? Para evaluar los resultados se tomaron los mismos criterios usados en el Seminario antes mencionado:

- Lectura cuidadosa de las respuestas correspondientes a cada pregunta.
- Las respuestas que se consideraron correctas son: soledad, incomprensión y brecha generacional.
- A cada una de las respuestas anteriores se les asignó un puntaje de acuerdo con la precisión de cada una. En el caso de la respuesta “soledad” el valor equivalía a 10 puntos, para “incomunicación” y “brecha generacional” se asignaron 5 puntos, y en caso de no aparecer ninguna de éstas respuestas la puntuación fue de cero.
- Para obtener el puntaje final de las pruebas, se sumó la puntuación total y con base en una regla de tres se consiguió el porcentaje de aciertos.

ESTA TESIS PERTENECE A LA BIBLIOTECA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

4.3. Lectura de un texto en forma tradicional

Sin ningún preámbulo se dio a los alumnos el texto para ser leído. Posteriormente se les aplicó la prueba I, la cual consta de nueve preguntas, pero para el análisis sólo se tomaron en cuenta dos respuestas. Las restantes no se consideraron por ser preguntas de tipo estructural, únicamente reflejan una comprensión superficial de la lectura. Éstas pertenecen al tipo de cuestionarios que los alumnos están acostumbrados a responder.

Cabe señalar que la disposición para el trabajo es distinta cuando los estudiantes saben que alguna actividad será parte de su evaluación y cuando sienten que en nada les afecta si “fallan”. A medida que se sienten más libres y si el texto no logra atraer su atención más fácilmente pierden la concentración. Esto se nota porque en las preguntas de comprensión superficial hay jóvenes que afirman que el padre de Lilus a pesar de su trabajo se preocupa mucho por la niña e incluso hay quienes dicen que es comprensivo. Cuando el texto trata precisamente de lo contrario, Lilus pasa mucho tiempo sola, su padre está muy ocupado en sus asuntos y no tiene tiempo para conversar con su hija y saber lo que siente y lo que piensa, sólo se concreta a darle indicaciones de lo que debe de hacer.

4.3.1. Resultados

Estos resultados corroboran los obtenidos en las tesis anteriores, los alumnos tienen una baja comprensión lectora. De los 200 alumnos encuestados, el 21% contestó acertadamente a la primera pregunta. En el presente trabajo hay una diferencia con respecto a las tesis anteriores, aquí tanto hombres como mujeres obtuvieron casi el mismo nivel de comprensión, sólo hay una diferencia del 1% a favor de los hombres. Aunque el resto de las preguntas de la prueba no se incluyen en el análisis cabe agregar que la mayoría de estas respuestas fueron de tipo prescriptivo, están relacionadas con el “deber ser”; mencionan la importancia de aprovechar el tiempo, de practicar algún deporte, de ser responsables. También señalan el valor que tiene el dejar libre la imaginación y disfrutar de las cosas simples de la vida.

PRUEBA I

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	100	5%
HOMBRES	110	5.5%
TOTAL	210	10.5%

En la pregunta dos el porcentaje varió ligeramente, se obtuvieron seis puntos más con respecto a la primera pregunta. Los hombres continuaron teniendo un puntaje más alto, una diferencia de dos puntos porcentuales.

PRUEBA I

PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	125	6.25%
HOMBRES	145	7.25%
TOTAL	270	13.5%

En cuanto a la frecuencia con la que aparecieron los posibles temas del texto, en ambas preguntas predominó el tema “soledad”. Los temas “incomprensión”, “brecha generacional” mostraron diferencias mínimas. En términos generales se puede afirmar que muy pocos alumnos comprendieron el texto, pues sumadas las tres respuestas posibles, en la pregunta 1 se obtiene un 10.3%; en la pregunta dos hay un aumento de comprensión de casi tres puntos, sumando un total del 13%.

PRUEBA I. TEMAS

PREGUNTA 1. ¿Qué crees que nos quiere decir la autora?		PREGUNTA 2. ¿Cuál es el tema del texto?	
TEMA	PORCENTAJE	TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	4.5%	SOLEDAD	9%
INCOMPRESIÓN	3.5%	INCOMPRESIÓN	2%
BRECHA GENERACIONAL	2.3%	BRECHA GENERACIONAL	2%
OTROS	89.7%	OTROS	87%

4.4. Lectura de un texto con base en el enfoque comunicativo

Tomando como punto de partida la propuesta de Frank Smith de emplear la información no visual, se realizó una actividad previa a la lectura, la cual sirvió para darles confianza a los alumnos. Consistió en llevar a cabo una conversación informal, se guió a los alumnos para que hablaran de los gustos, aficiones e intereses que se tienen en la infancia y cómo éstos cambian cuando se llega a la vida adulta. Por parte del conductor, que en este caso es mi persona, nunca se mencionó las palabras como soledad, incomprensión ni brecha generacional. De lo que se trataba era que los alumnos llegaran al tema central de la lectura por ellos mismos. Se logró despertar su curiosidad, ellos no sabían que estaban haciendo predicciones acerca del tema del texto, pero esto sirvió para motivarlos. La prueba II constó de cuatro preguntas, dos de ellas fueron de índole formal y las restantes de comprensión profunda. Las últimas se tomaron en cuenta para el análisis.

En un primer momento los estudiantes se mostraron recelosos para hablar, pero poco a poco se fueron sintiendo en confianza hasta que finalmente reflejaron entusiasmo ante la actividad, tuvieron una mejor disposición con respecto a la que manifestaron los jóvenes en la primera prueba.

4.4. 1. Análisis de resultados

El 42.5% de la población encuestada contestó correctamente a la pregunta 1. En comparación con la primera prueba el promedio se incrementó un 32%, lo cual es una cifra

notable. En esta prueba, las mujeres obtuvieron un porcentaje mayor. Cabe señalar que también en los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO, en la comprensión de lectura son notables las diferencias de género, en todos los países estudiados, las mujeres sobresalen frente a los hombres.¹²⁰

Alliende y Condemarín también hablan del asunto, dicen que las niñas están más listas para iniciarse en el aprendizaje de la lectura a edad más temprana que los niños. Se apoyan en el hecho de que las niñas maduran más rápido, tienen mayor facilidad para el habla y presentan menos trastornos en el lenguaje como dislexia, afasia y tartamudez.¹²¹

PRUEBA II

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	475	23.75%
HOMBRES	375	18.75%
TOTAL	850	42.5%

En la pregunta 2 los resultados también fueron positivos, pues se obtuvo una diferencia de 23% con respecto a la primera pregunta.

PRUEBA II

PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	410	20.5%
HOMBRES	320	16%
TOTAL	730	36.5%

¹²⁰ <http://canales.tlmsn.com.mx/educación/>

¹²¹ Cfr. Alliende y Condemarín, p. 30.

En esta prueba hubo un incremento considerable del número de alumnos que se acercó al tema del texto, “la soledad”. En la primera pregunta fue cinco veces más, mientras en la segunda aumentó más del doble.

PRUEBA II. TEMAS

PREGUNTA 1. ¿Qué crees que nos quiere decir la autora?		PREGUNTA 2. ¿Cuál es el tema del texto?	
TEMA	PORCENTAJE	TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	22.5%	SOLEDAD	20%
INCOMPRESIÓN	16.8%	INCOMPRESIÓN	12.25%
BRECHA GENERACIONAL	3.3%	BRECHA GENERACIONAL	4.25%
OTROS	57.4%	OTROS	63.5%

Con la aplicación de esta sencilla estrategia de lectura se mejoró notablemente la comprensión, lo cual significa que al utilizar otras, como las señaladas en el capítulo III, de manera paulatina y cotidiana, cada día se formarán en las aulas, mayor número de lectores eficaces.

4.5. Resultados por escuela

En un primer momento se podría pensar que los alumnos de la ESANS tendrían mejores resultados con respecto a los alumnos de las escuelas diurnas; sin embargo, no fue así. En la encuesta aplicada declararon tener padres con una mayor preparación educativa, el 45%, con grado de licenciatura; mientras que en las secundarias diurnas el 36% de los padres tenía como grado último la educación secundaria. En cuanto a la experiencia en textos literarios, el 58% de los alumnos de la ESANS manifestó haber leído más de cinco libros; en cambio en las diurnas sólo el 14%. Cabe señalar que en la ESANS, todos los grupos dedican a la lectura recreativa una hora a la semana, durante sus clases de Español. Además deben leer extraclase una novela por bimestre.

Un 39% de alumnos de la ESANS manifestó que la lectura les gusta bastante, en las escuelas diurnas sólo al 20% le agrada bastante. Los jóvenes de la ESANS reflejan una diferencia porcentual del 20% a su favor, en relación a la asistencia a ferias del libro.

En la Prueba I hubo una diferencia mínima de dos puntos porcentuales a favor de los alumnos de la ESANS.

PRUEBA I

ESCUELA	PREGUNTA 1 Porcentaje	PREGUNTA 2 Porcentaje	TOTAL
ESANS	10%	15%	25%
DNAS.	11%	12%	23%

En la Prueba II quienes mostraron una mejor comprensión de la lectura fueron los alumnos de las escuelas diurnas con una diferencia de más del 30%. El estudio realizado refleja que los factores socioeconómicos y culturales no son determinantes en el nivel secundaria, hay otros aspectos que pueden tener mayor peso, como la motivación.

PRUEBA II

ESCUELA	PREGUNTA 1 Porcentaje	PREGUNTA 2 Porcentaje	TOTAL
ESANS	31%	32.5%	63.5%
DNAS.	54%	40.5%	94.5%

Hay que señalar que cuando se aplicaron las pruebas a los alumnos de la ESANS fue días antes de iniciar un período vacacional, además tenían en puerta la celebración del aniversario de su escuela por lo que posiblemente mostraron una menor concentración. En cambio, en las escuelas diurnas las pruebas fueron aplicadas al regreso de las vacaciones. A simple vista podría parecer que no es determinante la influencia familiar para formar buenos lectores, sino que importa más la buena disposición para realizar la lectura de un texto.

CONCLUSIONES

En este mundo de cambios constantes, de avances tecnológicos acelerados, dentro de una sociedad inmersa en el consumismo; en un país donde los contrastes entre la población son tan marcados por sus diferencias económicas y culturales, resulta fundamental instituir el aprendizaje y la enseñanza de buena calidad en diversos núcleos del medio educativo.

La educación en México ha ido avanzando de manera muy lenta, los errores del pasado se han seguido cometiendo, cada vez que llega un nuevo político se realizan modificaciones sin tener un balance de los anteriores logros. Cuando sólo deberían hacerse cambios una vez analizadas las causas de todo aquello que no ha funcionado.

El propósito esencial del sistema educativo formulado por José Vasconcelos sigue vigente “Formar hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde el punto de vista propio, de procurar sustento y de forjar la sociedad, de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir”.¹²² A casi un siglo de este planteamiento el propósito sigue sin cumplirse en la mayoría de los mexicanos.

Mientras las políticas educativas sean tratadas como acciones del gobierno en turno y no como un programa de Estado de largo plazo, los análisis estadísticos seguirán revelando cifras alarmantes en el nivel de los estudiantes de nuestro país.

El aprendizaje de tipo memorístico ha demostrado no ser la solución para alcanzar una educación integral. El profesor ya no puede seguir siendo un mero transmisor de conocimientos, debe dejar el protagonismo en el aula: no es quien todo lo sabe. Su papel es proporcionar el andamiaje para ayudar al alumno en el proceso de construcción de significados, procurando siempre que cada vez sea más autónomo. Para esto necesita considerar y valorar los conocimientos previos de los estudiantes y fungir como intermediario entre los contenidos, las habilidades que debe desarrollar en ellos.

En la actualidad se requiere integrar las distintas áreas relacionadas con la enseñanza de la lengua: la psicolingüística, la etnografía, la sociología, la psicología del aprendizaje y sobre todo la didáctica, pues es clave para alcanzar, de manera más sencilla, los distintos saberes.

¹²² Citado por Patricia Mañón, “Consideraciones metodológicas para educar ante un mundo incierto, p. 42.

Sin lugar a duda, el enfoque comunicativo de la lengua contemplado en los programas de primaria, secundaria y bachillerato, representa un gran avance en la enseñanza del español, pero de poco sirve si quienes tienen la misión de formar a los estudiantes no lo conocen. Por otra parte, el programa de Español de nivel secundaria tiene algunas deficiencias, no se contempla una enseñanza gradual en los tres años, además se deja un gran peso de responsabilidad al profesor. Sin embargo, el mayor problema no está en el programa sino en la falta de conocimientos teóricos por parte del docente. En ese sentido el Plan de Estudios establecido en 1993 no ha cumplido una de sus misiones “la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros en forma continua”.¹²³

No hay duda de que el dominio del lenguaje escrito es la base de la mayoría de los aprendizajes que se producen en el aula; la lectura, por su parte, es un camino hacia el conocimiento, a través de ella se abre toda una gama de posibilidades para acceder a otros mundos. Entonces nos preguntamos por qué los niños y jóvenes no leen, si siempre en las edades tempranas es mayor el espíritu de curiosidad y el hambre del saber. La respuesta es sí leen, pero no lo requerido por la escuela. Otra parte de la respuesta está en que la enseñanza de la lectura se ha desvinculado del aprendizaje de otros conocimientos, se ha enfatizado en “aprender a leer” y ha faltado subrayar la importancia de “leer para aprender”.

Lo anterior no significa que un lector inexperto deba aprender dos cosas de manera simultánea, aprender a leer y entender algún tema desconocido. Si se pretende iniciarlo en la lectura, el profesor debe proporcionar textos accesibles y con vocabulario sencillo, cercanos a la edad y a los intereses de los alumnos. Si la intención es enseñar un tema nuevo no es recomendable intentarlo a través de la lectura porque crearemos en el alumno inseguridad y aversión a ésta. Es preferible introducirlo usando otros medios como películas, pláticas, trabajo en el pizarrón o instrucción individualizada, de tal forma que cuando el alumno se enfrente a un texto relacionado con ese tema, la lectura le resulte más fácil e incluso gratificante porque el conocimiento se muestra transparente.

Una vez que el alumno se haya convertido en un lector más hábil, ya será posible abordar la lectura de otra manera, pues él ya contará con nuevas herramientas. Encontrarse con palabras nuevas no representará un obstáculo porque será capaz de inferir el significado

¹²³ *Educación Básica, Plan y programas de estudio 1993*, p. 13.

a través del contexto o utilizando menos información visual. Incluso podrá saltarse aquellas expresiones que no sean fundamentales para la comprensión del texto. Hay que recordar lo señalado por Frank Smith que el cerebro es mucho más rápido que nuestros ojos y a menudo vemos lo que pensamos que debería estar presente.

La tarea fundamental en el aula es formar lectores competentes, con habilidad para encontrar información de manera rápida y selectiva, haciendo el menor número de regresiones; fijándose siempre en las unidades mayores del texto: frases, oraciones y palabras clave. De otro modo sólo seguiremos teniendo aprendices de lector, a quienes esta tarea les resulta difícil y aburrida porque en su proceso de descodificación de letra por letra sólo se concentran en el valor fonético y pierden el significado de las palabras y el sentido del texto.

La estrategia de lectura aplicada en este trabajo sólo representa una mínima parte de lo que se puede hacer con el enfoque comunicativo. En ésta se activó la información no visual de los jóvenes, mediante una conversación previa a la lectura, basada en el planteamiento de preguntas encaminadas a que el alumno pensara en el tema del texto. Los resultados fueron muy positivos se obtuvo un 43% de comprensión lectora; mientras en la primera prueba, aplicada en forma tradicional sólo se obtuvo en 10%.

Esto lleva a concluir que si desde el año en que se implementaron los nuevos planes y programas los profesores conocieran y aplicaran con sus alumnos distintas estrategias de lectura, en la actualidad tendríamos resultados más alentadores.

El profesor ya no puede fundamentar toda su enseñanza en sólo un libro de texto, necesita comprometerse más con su trabajo, conocer las bases teóricas del programa que imparte, de otro modo podrán continuar las reformas educativas sin que haya cambios sustanciales. La enseñanza no debe ser vista simplemente como una opción de vida sino como una profesión que exige un alto grado de servicio y compromiso. Lo que implica que un maestro de Español requiere leer más fuera del ámbito escolar, de otro modo será difícil promover la lectura entre sus alumnos si el mismo no la practica.

Un ser que lee, sabe, piensa y por lo tanto es capaz de actuar.

APÉNDICE

Nada que hacer

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

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

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

–“Besos chidos, niña, besos chidos...”

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

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

Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

Elena Poniatowska

PRUEBA I

❖ ¿Quién es el personaje principal?

❖ ¿Y los personajes secundarios?

❖ ¿Hay algún personaje incidental?

❖ ¿Dónde se desarrolla la acción?

❖ ¿Con quién platica la niña?

❖ ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

❖ ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

❖ ¿Qué crees que nos quiere decir la autora en este relato?

❖ En lo profundo, para ti, ¿Cuál es el asunto central, el tema del texto?

Sexo	M	F
Edad		

PRUEBA II

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

❖ En lo profundo de ti, ¿Cuál es el asunto central, el tema del texto?

❖ ¿Despertó en ti alguna emoción? En caso afirmativo señala cuál.

❖ ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

Sexo	M	F
Edad		

CUESTIONARIO PARA CONOCER HÁBITOS LECTORES

1. () ¿Qué grado de escolaridad tienen tus padres? Considera el grado más alto ya sea del padre o de la madre
a) primaria b) secundaria c) bachillerato d) carrera comercial e) universidad
2. () ¿Con qué frecuencia leen tus padres?
a) nunca b) rara vez c) frecuentemente d) diario
3. () ¿Qué tipo de lectura ves practicar a tus padres?
a) revistas y periódicos b) textos relacionados con su trabajo c) libros de literatura d) ninguna
4. () ¿En tus primeros años de vida te leyeron cuentos infantiles?
a) nunca b) solamente en la escuela c) rara vez d) con frecuencia
5. () ¿Qué actividad realizas con mayor frecuencia en tu tiempo libre?
a) veo la televisión b) escucho música c) práctico algún deporte d) leo revistas y periódicos e) leo algún libro
6. () ¿Cuántos libros de literatura has leído completos?
a) ninguno b) uno c) dos d) de tres a cuatro e) más de cinco
7. () ¿En qué grado te gusta la lectura?
a) me gusta bastante b) me gusta regular c) me gusta poco d) casi no me gusta e) me disgusta
8. () ¿Has asistido a alguna feria del libro?
a) nunca b) una vez c) más de una vez

HÁBITOS LECTORES PRUEBA I

PREGUNTA	ESANS	SEC. DNAS.	RESPUESTAS
1. ¿Qué grado de escolaridad tienen tus padres?	4	18	primaria
	3	28	secundaria
	24	29	bachillerato
	17	8	comercial
	52	17	universidad
	100	110	
2. ¿Con qué frecuencia leen tus padres?	1	3	nunca
	21	33	rara vez
	55	47	frecuentemente
	23	17	diario
	100	100	
3. ¿Qué tipo de lectura ves practicar a tus padres?	35	58	revistas y periódicos
	21	15	textos relacionados con su trabajo
	40	23	libros de literatura
	4	4	ninguna
	100	100	
4. ¿En tus primeros años de vida te leyeron cuentos infantiles?	4	12	nunca
	11	7	solamente en la escuela
	21	36	rara vez
	64	45	con frecuencia
	100	100	
5. ¿Qué actividad realizas con mayor frecuencia en tu tiempo libre?	20	13	veo televisión
	30	42	escucho música
	24	35	practico algún deporte
	8	1	leo revistas o periódicos
	18	9	leo algún libro
	100	100	
6. ¿Cuántos libros de literatura has leído completos?	5	15	ninguno
	3	19	uno
	9	30	dos
	17	24	de tres a cuatro
	66	12	más de cinco
	100	100	
7. ¿En qué grado te gusta la lectura?	46	20	me gusta bastante
	40	53	me gusta regular
	10	20	me gusta poco
	4	6	casi no me gusta
	0	1	me disgusta
	100	100	
8. ¿Has asistido a alguna feria del libro?	20	31	nunca
	33	42	una vez
	47	27	más de una vez
	100	100	

HÁBITOS LECTORES PRUEBA II

PREGUNTA	ESANS	SEC. DNAS.	RESPUESTAS
1. ¿Qué grado de escolaridad tienen tus padres?	4	12	primaria
	10	43	secundaria
	28	24	bachillerato
	21	7	comercial
	37	14	universidad
	100	100	
2. ¿Con qué frecuencia leen tus padres?	3	3	nunca
	21	32	rara vez
	53	50	frecuentemente
	23	15	diario
	100	100	
3. ¿Qué tipo de lectura ves practicar a tus padres?	35	39	revistas y periódicos
	19	21	textos relacionados con su trabajo
	45	38	libros de literatura
	1	2	ninguna
	100	100	
4. ¿En tus primeros años de vida te leyeron cuentos infantiles?	5	11	nunca
	10	18	solamente en la escuela
	37	33	rara vez
	48	38	con frecuencia
	100	100	
5. ¿Qué actividad realizas con mayor frecuencia en tu tiempo libre?	12	11	veo televisión
	51	45	escucho música
	28	34	practico algún deporte
	1	2	leo revistas o periódicos
	7	8	leo algún libro
	100	100	
6. ¿Cuántos libros de literatura has leído completos?	7	23	ninguno
	2	10	uno
	14	27	dos
	28	24	de tres a cuatro
	49	16	más de cinco
	100	100	
7. ¿En qué grado te gusta la lectura?	31	19	me gusta bastante
	45	54	me gusta regular
	16	20	me gusta poco
	6	7	casí no me gusta
	2	0	me disgusta
	100	100	
8. ¿Has asistido a alguna feria del libro?	22	45	nunca
	37	35	una vez
	41	20	más de una vez
	100	100	

HÁBITOS LECTORES
PORCENTAJE DE AMBAS PRUEBAS

PREGUNTA	ESANS	SEC. DNAS.	RESPUESTAS
1. ¿Qué grado de escolaridad tienen tus padres?	4	15	primaria
	7	36	secundaria
	26	27	bachillerato
	19	8	comercial
	45	16	universidad
	100	100	
2. ¿Con qué frecuencia leen tus padres?	2	3	nunca
	21	33	rara vez
	54	49	frecuentemente
	23	16	diario
	100	100	
3. ¿Qué tipo de lectura ves practicar a tus padres?	35	49	revistas y periódicos
	20	18	textos relacionados con su trabajo
	43	31	libros de literatura
	3	3	ninguna
	100	100	
4. ¿En tus primeros años de vida te leyeron cuentos infantiles?	5	11	nunca
	10	18	solamente en la escuela
	37	33	rara vez
	48	38	con frecuencia
	100	100	
5. ¿Qué actividad realizas con mayor frecuencia en tu tiempo libre?	12	11	veo televisión
	51	45	escucho música
	28	34	practico algún deporte
	1	2	leo revistas o periódicos
	7	8	leo algún libro
	100	100	
6. ¿Cuántos libros de literatura has leído completos?	7	23	ninguno
	2	10	uno
	14	27	dos
	28	24	de tres a cuatro
	49	16	más de cinco
	100	100	
7. ¿En qué grado te gusta la lectura?	31	19	me gusta bastante
	45	54	me gusta regular
	16	20	me gusta poco
	6	7	casí no me gusta
	2	0	me disgusta
	100	100	
8. ¿Has asistido a alguna feria del libro?	22	45	nunca
	37	35	una vez
	41	20	más de una vez
	100	100	

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel; *Didáctica de la lengua materna, Un enfoque desde la lingüística*, Madrid, Akal Universitaria, 1987.

-----, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua, Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal Universitaria, 1987, traduc. Luis Viani.

ALCARAZ Varó, Enrique y Ma. Antonieta Martínez Linares, *Diccionario de lingüística moderna*, Ariel, Barcelona, 1997.

ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín, *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*, 3ª. ed., Andrés Bello, Chile, 1990.

ÁVILA, Raúl; *La lengua y los hablantes 2*, 2ª. ed. México, Trillas, 1989, (Cursos básicos para formación de profesores, Área: Lenguaje y comunicación)

BASURTO García, Alfredo; *La lectura*, México, Luis Fernández, 1953.

BOLAÑO, Sara; *Antología de Temas de Lingüística*, México, UNAM, 1978. (Col. Opúsculos / Serie Antologías)

BARBOSA Heldt, Antonio, *Cómo enseñar a leer y a escribir*, 8ª reimp. México, Pax, 1972.

BRUNET Gutiérrez, Juan José y Alain Défalque; *Técnicas de lectura eficaz, Cómo desarrollar la capacidad lectora*, Madrid, Bruño, 1991, (Col. Nueva Escuela).

CASSANY, Daniel, *et. al. Enseñar lengua*, 6ª. ed., Barcelona, Grao, 2000.

COOPER, David; *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.

DEVINE, Thomas; "Enseñando la comprensión de la lectura", traducc. Luz Elena Díaz de León, en *Programa de mejoramiento del proceso de enseñanza del español. Modulo 2, Antología II, Didáctica de la lectura y de la comunicación oral*, México, ENP, 2001.

ESQUER Torres, Ramón; *Didáctica de la lengua española*, Madrid, Alcalá, 1971.

Encuentros de investigación educativa 95-98, Coordinador: Eduardo Remedi, Departamento de Investigaciones Educativas, México, Plaza y Valdés, 1999.

GARCÍA Alzola, Ernesto; *Lengua y Literatura*, 2ª. ed., La Habana, Pueblo y Educación, 1992.

- GARDUÑO, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, (col. Monografías núm. 20) 1996.
- GONZÁLEZ, Silvia y Liliana Ize de Marengo comp.; *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Argentina, Paidós, 1999.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, comp., *La catástrofe silenciosa*, 3ª reimp., México, FCE, 1997.
- y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación*, 2ª. Ed., México, Trillas-UAM, 1990, (Biblioteca Universitaria)
- HERREJÓN García, Rosaura; *Comprensión de la lectura: Acercamiento y reflexiones. El caso de la escuela "Iniciación Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México*, (Tesis inédita) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2002.
- INBA, *Senderos hacia la Lectura, Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al fomento a la lectura*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1990.
- YLLERA, Alicia, et. al. *Introducción a la lingüística*, España, Alhambra, 1983.
- JACOB, Esther, *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*, 2ª. ed. Argentina, TROQUEL-educación, 1994.
- JITRIK, Noé; *La lectura como actividad*, 2ª. ed., México, Premia, 1984, (Col. La red de Jonás, núm. 9)
- LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, 9º. ed., Porrúa, México, 1970.
- LAVÍN, Mónica; *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*, México, Lectorum, 2001.
- LERNER, Victoria, *La educación socialista*, Sep Setentas, México, 1974, (Col. Historia de la Revolución Mexicana, núm. 17)
- Libro para el maestro de Español, Educación Secundaria*, México, SEP, 1994.
- LOMAS, Carlos, et al, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, España, Paidós, 1998.
- MALMBERG, Bertil; *Los nuevos caminos de la lingüística*, México, Siglo XXI, 1967, traduc, Juan Almela.
- MAÑALICH Suárez, Rosario; *Taller de la palabra*, La Habana, Pueblo y Educación, 1999.

MAQUEO, Ana María; *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1992.

----- y Verónica Méndez; *Español 3, Lengua y comunicación*, México, Limusa, 1998.

MENDOZA, Antonio, *Tú, lector, Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, España, Octaedro, 1998.

NIVETTE, Jos; *Principios de gramática generativa*, Madrid, Fragua, 1973, traduc. Manuel Jurado Baena.

PIALI, *Caminos a la lectura, El qué y el cómo para que los niños lean*, México, Pax, 1996, Comp. Martha Sattrerías.

PAREDES Chavarría, Elia Acacia, *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*, México, Limusa, 1998.

PENNAC, Daniel; *Como una novela*, Colombia, Norma, 1997.

Programa de fortalecimiento de la enseñanza del español. Seminario de didáctica de la lectura y la redacción en la enseñanza media (ENP), México, UNAM, 1999.

Programa para la modernización educativa 1989-1994, México, SEP, 1989.

SEARLE, John; *La revolución de Chomsky en lingüística*, 3ª. ed., España, Anagrama, 1972, traduc. Carlos Manzano.

SALINAS, Miguel, *Gramática inductiva de la lengua española, Libro para el discípulo*, 6ª. ed., México, 1939.

SASTRERÍAS, Martha, *Cómo motivar a los niños a leer, Lecto-juegos y algo más*, 3ª. reimp. México, Pax, 1992.

SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, 7ª. reimp. México, Trillas, 1998.

SOLANA, Fernando, *et. al.; Historia de la educación pública en México*, 3ª. reimp., México, FCE, 1998.

SOLÉ, Isabel; *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2000.

SOSA Rosas, Rocío; *Comprensión de la lectura: Acercamiento y reflexiones. El caso de las escuelas Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo* (Tesina inédita), UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

TANCK de Estrada, Dorothy, *La ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP—El caballito, 1985.

HEMEROGRAFÍA

Calero Heras, José; “Cómo fomentar la lectura entre los alumnos de enseñanza media”, *Didáctica XXI*, México, D. F., época I, núm. 3, agosto de 2000, p. 32-37.

Flores Sánchez, Irma; “La lectura: una posibilidad de encuentro a manera de acercamiento”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, D. F., año X, núm. 45, enero/febrero de 1999, p. 7-24

Gamez Jiménez, Luis; “Medios de comunicación, educación y familia”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, D. F., año X, núm. 45, enero/febrero de 1999, p. 3 y 4.

Martínez López, Juan; “Libros cerrados al conocimiento”, Periódico *Excélsior*, sábado 13 de marzo de 1993, p. 18.

Herrera, Claudia; “Desalentadora enseñanza del español”, *La Jornada*, México, D. F., 11 de diciembre de 2001.

Mañón, Patricia; “Consideraciones metodológicas para educar ante un mundo incierto”, *Didac*, Universidad Iberoamericana, núm. 40, Otoño 2002.

Paredes Chavarria, Elia A. “Una panorámica de los avances en la didáctica de la lectura en la última mitad del siglo XX. Selección y anotaciones sobre investigaciones del proceso lector” *Didáctica XXI*, México, D. F., época I, núm. 3, agosto de 2000.

Pescador Serrano, Teresa y Antonio Gómez Nashiki, “Las preceptoras de niñas en Zacatecas”, *Educación 2001*, México, D. F., núm. 28, septiembre de 1997.

Plasencia, Medardo; “Educar en la convicción: una alternativa ante la incertidumbre”, *Didac*, Universidad Iberoamericana, núm. 40, Otoño 2002.

Rugarcia Torres, Armando; “¿Por qué no leen los estudiantes?”, *Ciencia y desarrollo, México*, D. F. vol. XXV, núm. 146, mayo/junio de 1999.

Sánchez, Jorge; “Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez”, *Gaceta UNAM*, núm. 3539, 29 de abril de 2002, p. 14.

OTROS

Estructura conceptual de la asignatura de español, SEP, México, 1999.

Ávila-Bellos, Carlos H.; “La ciencia mexicana en peligro de extinción”, <http://www.jornada.unam.mx/2002/feb02/02011/cien-mexicana.html>

Notimex, “Obtiene México bajos resultados en evaluación estudiantil” <http://canales.tlmsn.com.mx/educación/>