



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA
COMPRESION DE LA LECTURA DE LOS ALUMNOS
DE LA SECUNDARIA SOCRATES: UN ESTUDIO DE CASO

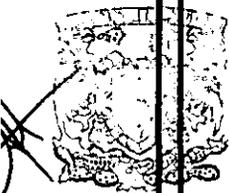
294262

T E S I S

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA PRESENTA

GUHENDOLINE DEL RAYO MALDONADO CASAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA



MEXICO, D.F.

CD. UNIVERSITARIA 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE CONTRIBUYERON A MI
FORMACIÓN ACADÉMICA

A MI MADRE POR TODO LO QUE ME HA DADO Y LO
QUE AÚN FALTA

A ULISES POR PERMITIRME CONOCER Y EXPRESAR
TODO LO QUE SIENTO

A MIS ALUMNOS Y ALUMNAS POR LOGRAR JUNTOS ESTE
TRABAJO

ABRIL DEL 2001

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	7
1.1 Educación para la Unidad Nacional	7
1.2 La Reforma de Chetumal y Plan de Estudios (1974)	10
CAPÍTULO II. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN (1993-1999)	19
2.1 Marco Jurídico	23
2.2 Plan Nacional de Desarrollo	31
2.3 La Eficiencia del Sistema Educativo	36
CAPÍTULO III. EL PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LA LECTURA	53
3.1 Tercer Año de Secundaria	59
3.2 Investigación de Campo	64
3.2.1 Planteamiento del Problema	64
3.2.2 Hipótesis	64
3.2.3 Instrumental Aplicado	65
3.2.4 Variables	73
3.2.5 Muestra y Universo	73

3.2.6 Metodología 74
3.2.7 Análisis Estadístico 74
3.2.8 Resultados 85

**CAPÍTULO IV. SUGERENCIAS PARA OPTIMIZAR LA COMPRENSIÓN
DE LA LECTURA**

4.1 Teorías Sobre el Lector 86
4.2 Modelos para la Comprensión de la Lectura 106
4.3 Actividades Escolares y Extra Escolares 137

CONCLUSIONES 140
BIBLIOGRAFÍA 143

INTRODUCCIÓN

Desde 1983, el país ha estado sometido a una serie de transformaciones, no siempre afortunadas, para adaptarlo a los lineamientos de la escuela económica neoliberal, en la que se formaron los tres últimos jefes del Estado mexicano.

Al Sistema Educativo Mexicano correspondió su turno a partir de 1989 cuando se expidiera el llamado Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, el cual planteaba que la característica distintiva de la educación primaria debería ser la calidad y se proponía como objetivos para alcanzarla, revisar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecían en el sistema, asimismo, avanzar hacia el dominio de la Historia, la Ortografía, la Geografía, la Aritmética y las Matemáticas, la Formación Cívica y Ética y la asimilación de los métodos, como herramientas para la aprobación de la cultura nacional y de la universal.

Consideraba que lo anterior se podría consolidar mediante los métodos de enseñanza para que se conformara efectivamente una atmósfera de aprendizaje, a partir de estos enunciados se recomendó el uso de métodos constructivistas en el proceso enseñanza-aprendizaje que condujeron a lo que actualmente se conoce como aprendizaje operatorio que se propone hacer la aplicación práctica de todos los conocimientos que se adquieren en la escuela primaria.

Sin embargo, no se ha logrado mejorar la eficiencia del Sistema Educativo, presentándose bajos índices de conocimientos cuando se ha pretendido evaluarlo.

Debido, entre otras razones, a la poca comprensión que los alumnos del sector educativo presentan en su actividad lectora, esta situación se recrudece cuando el sujeto del proceso educativo termina su formación profesional, enfrentándose a una verdadera odisea cuando se trata de la elaboración de la tesis profesional.

En este orden de ideas, considero conveniente desarrollar un trabajo de investigación que por un lado, hiciera un recuento sobre la evolución de la educación en México, así como una panorámica de esta entre 1993 y 1996, por otra parte realizar una investigación de campo para delimitar el grado de comprensión de la lectura, en un grupo de tercer año de secundaria de una escuela particular, y determinar una estrategia de aprendizaje que permita mejorar la comprensión de la lectura.

Por lo anterior, en el primer capítulo se efectúa una revisión histórica de la educación en México, a partir de la educación Socialista con las reformas a los programas y planes de la educación en México.

En el capítulo segundo panorama de la educación (1993-1996).

Se hará mención de que el Ciclo Escolar 1999-2000, es considerado el año de la Lectura.

En el tercer capítulo el programa de español y la lectura en los alumnos de tercero de secundaria así como todos los elementos y puntos necesarios de la investigación.

En el cuarto capítulo sugerencias para optimizar la comprensión de la lectura.

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO I

1.1 EDUCACIÓN PARA LA UNIDAD NACIONAL

Aún cuando es difícil justificar el hecho de que la educación entre 1940 y 1968 condujera a la unidad nacional, en la práctica se acostumbra denominar de esta forma al período que desde el punto de vista económico se conoce como desarrollo estabilizador que de la misma forma, ni es desarrollo ni es estabilizador.

Este período comprende los gobiernos de los presidentes Manuel Avila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdéz (1946-1952), Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordáz (1964-1970).

Desde 1939 Lázaro Cárdenas empezó a matizar su política frente a la iniciativa privada, por lo que con la finalidad de continuar con esta temática Manuel Avila Camacho se propuso poner en práctica la doctrina que autodenominó de (Unidad Nacional), que en opinión de Luis Medina, no debe apreciarse como una negación de la obra cardenista, pues analizada a la luz de una perspectiva más amplia no es más que una de tantas habilidades que caracteriza a los gobiernos emanados de la Revolución para tener un margen de maniobra y llevar adelante sin tensiones intolerables, diversas estrategias económicas.¹

La "Unidad Nacional" y la industrialización fueron las metas del sexenio que se iniciaba y se consideró necesario encontrar los caminos adecuados para llevar al

¹ Medina, Luis; *Origen y circunstancia de la idea de la unidad nacional*; UAM, Azcapotzalco, México, 1989, p. 39.

país al nuevo modelo de desarrollo capitalista, así se estableció la Escuela de la Unidad Nacional correspondiendo a tres diferentes secretarios de educación poner en marcha el citado proyecto.

Manuel Avila Camacho designó como su primer Secretario de Educación a Luis Sánchez Pontón, quien fue titular del 10 de diciembre de 1940 al 12 de septiembre de 1941. Entre sus principales logros debe mencionarse la reestructuración administrativa de la Secretaría de Educación Pública.

El segundo Secretario Octavio Véjar Vázquez quien condujo la SEP del 12 de septiembre de 1941 al 12 de diciembre de 1943, intentó modificar ideológicamente los planes de estudio; combatir los elementos radicales y "comunistas" en las burocracias; e incorporar de manera más activa la participación de la iniciativa privada en la enseñanza, en su opinión a la Escuela de la Unidad Nacional debería darse el membrete de Escuela del Amor.

Correspondió a Jaime Torres Bodet ser el tercer Secretario de Educación Pública de Avila Camacho, dirigiendo a la SEP del 24 de diciembre de 1943 hasta la conclusión del sexenio en diciembre de 1946. Le correspondió la marcha atrás de las reformas efectuadas al artículo 3° Constitucional modificándose el 30 de diciembre de 1946 para quedar en los siguientes términos:

"La educación que imparta el Estado-Federación, estados y municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios. Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura política y un régimen político sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Será nacional en cuanto sin hostilidades ni exclusivismo, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexo o de individualidad.²

Como fácilmente se desprende, los primeros jóvenes que se formaron bajo estos Programas, en 1964 tenían en promedio 12 años, por lo que actualmente, sus edades fluctúan entre los 46 y 50 años y es manifiesto que cuando menos los

² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: con reformas y adiciones; Andrade, México, 1969, Art. 3º.

actuales gobernantes de México que tienen esta edad, no asimilaron los principios y objetivos de la formación nacionalista y patria que supuestamente los caracterizaría.

1.2 LA REFORMA DE CHETUMAL Y PLAN DE ESTUDIOS (1974)

En el periodo presidencial de Luis Echeverría, tuvo lugar un hecho importante para la educación mexicana. El proceso de reforma educativa quedó institucionalizado mediante la expedición de la nueva Ley Federal de Educación.

El conjunto de proposiciones que integrara dicha ley, coincidía con los planteamientos del magisterio en torno a la reforma de la educación media básica. Con ello, las medidas adoptadas para lograr la apertura del sistema, su flexibilidad y el empleo de nuevas técnicas didácticas, fueron respaldadas por dicha Ley.

"En la tarea común de llevar la escuela secundaria a las fábricas y al campo, se estableció un régimen de escuela tecnológica que antes no existía en los campos de México, y otro de ciencias y tecnologías del mar que se impulsa vigorosamente, constituyendo modalidades de la educación media básica."³

Los contenidos de la reforma educativa que puso en práctica el presidente Echeverría, con la participación de maestros, padres de familia, intelectuales e instituciones públicas y privadas, se puso en práctica en los niveles y modalidades que integran el sistema educativo.

³ Secretaría de Educación Pública; Educación Media Básica; México, 1974. p. 53.

Así, el carácter de las innovaciones hizo evidente la necesidad de actualizar el marco jurídico para que las mismas pudieran entrar en vigor. "A iniciativa del Presidente de la República fue aprobada el 1o. de diciembre de 1973 la Ley Federal de Educación que determina el marco jurídico que hace posible los cambios estructurales, programáticos y metodológicos de la educación. La Ley contiene los principios de la política educativa que sustenta el Estado, como desiderátum de nuestra tradición; su carácter normativo y orientador, garantiza que el proceso educativo responda a las exigencias del presente y de lo por venir, al favorecer un modelo pedagógico abierto, dinámico y flexible."⁴

El criterio para medir la eficiencia del proceso educativo no está determinado por el éxito del individuo sino por la solución de las necesidades de la sociedad en su conjunto. Los libros de texto gratuito afirman esta tesis. A medida que las necesidades se satisfacen, obligan a un proceso permanente de actualización de los textos que los adecua a la realidad que modifican.

En dichos libros tanto alumnos como maestros encuentran un eficiente auxilio en la búsqueda del conocimiento y desarrollo de una conciencia crítica. Se rechaza a la ciencia y la técnica como instrumentos para la destrucción y manipulación, considerando que el empleo indebido que se hace de ellas, es consecuencia y causa de la alineación de la sociedad contemporánea. Mediante formas más elevadas de convivencia el saber queda subordinado y justificado por su relación con el valor que supone el hombre, considerado en su dimensión de ente individual y social. En este orden de ideas, las justas peticiones del magisterio con relación al perfeccionamiento académico crearon mecanismos para la constante renovación pedagógica nacional.

⁴ Ibidem. p. 63.

Así, los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974 se llevó a cabo en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo, la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica, convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Entre las resoluciones que se adoptaron en dicha asamblea destacan por su importancia dos postulados fundamentales que dan sentido a la reforma:

"El primero señala que la educación media básica es parte de un proceso indiviso. Los planes de estudio, los programas y las metodologías didácticas otorgan al educando un tipo de educación que, siendo formativa, empieza a tomar ya un carácter especializado. La escuela secundaria continúa la labor de la primaria en cuanto asegura la integración de la personalidad e interioriza en la conciencia del adolescente los valores culturales que nos identifican.

Por otra parte se articula con la educación media superior al crear hábitos para la investigación en áreas determinadas de las ciencias y las humanidades.

El segundo postulado sostiene la urgencia de alcanzar la flexibilidad y apertura de este ciclo educativo a fin de que un número cada vez mayor de mexicanos adquiera una escolaridad mínima de nueve años, que les capacite para responder a las exigencias planteadas por el desarrollo económico y social. El carácter de este postulado implica la adopción de diversas modalidades escolares y extraescolares y el establecimiento de estructuras programáticas por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Lo esencial reside en que la escuela secundaria cumpla su misión orientadora y ofrezca una formación general de preingreso al trabajo."⁵

⁵ Larroyo; *Historia Comparada de la Pedagogía en México*; Porrúa, México, 1976. p. 127.

Con la reforma de la enseñanza media se cerró el circuito de cambio en todos los niveles. Una suma de materias comunes conforman la estructura básica del conocimiento compartido en tanto que otras, particulares, incorporan el saber técnico; ambas dan acceso al escalón superior de la escolaridad. La iniciación sistemática de los educandos en las tareas de la tecnología se inicia en el nivel secundario, pero fue preciso el establecimiento de distintos tipos de escuela en debida y justa correspondencia con las necesidades regionales.

La Ley Federal de Educación permitió a través del empleo de los sistemas abiertos una nueva modalidad para certificar estudios. Se inició el programa de secundaria abierta con la edición de libros de texto y programas, con objeto de que los adultos y en particular los trabajadores pudieran acreditar grado a grado la educación secundaria.

Los planes de estudio de las escuelas normales también fueron reestructurados, de manera que al terminar la carrera, el maestro obtuviera no sólo un título profesional, sino también el grado de bachiller que le permitiera continuar estudios superiores.

En cuanto al sistema de educación superior, se operaron reformas sustantivas, cuyos resultados fueron favorables para la juventud, que pudo optar entre múltiples alternativas de formación profesional. La creación del Colegio de Bachilleres, la Preparatoria Abierta Experimental y la Universidad Autónoma Metropolitana, constituyen logros definitivos de la educación popular.

Ahora bien, volviendo al objetivo principal de este punto, a continuación se señala el nuevo plan de estudios con base a las resoluciones de Chetumal, que quedó estructurado de acuerdo con las recomendaciones de los maestros que participaron en los seminarios regionales sobre educación media básica, reuniendo las siguientes características:

1. Ofrece dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias.
2. Representa la consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria.
3. Propicia la formación de los educandos para ingresar al nivel inmediato superior y para su incorporación a las actividades productivas.
4. Está de acuerdo con la definición del nivel, en cuanto a que proporciona una educación general y común, dirigida a la formación integral del educando.
5. Propicia, a través de los objetivos de cada área o asignatura, el logro de los objetivos generales de la educación secundaria.
6. Incluye actividades que trascienden los límites físicos de la escuela.
7. Las estructuras se pueden aplicar a modalidades escolares y extraescolares, permiten el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, hacen posible la correlación de materias afines, y puede responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos.
8. Las modalidades estructurales son equivalentes en sus aspectos formativos y permiten la diversidad de opciones de educación física tecnológica y artísticas.
9. Cumple con la recomendación de proteger los derechos profesionales, laborales y económicos de los maestros en servicio.

La presentación esquemática del plan de estudios puede ofrecer algunas dudas, particularmente en la distribución de módulos para las actividades de educación física, educación artística y educación tecnológica y conviene explicar lo siguiente:

- a) Los cinco módulos tienen por objeto organizar las actividades de los alumnos a fin de que se distribuyan de acuerdo con sus intereses, aptitudes y necesidades, en grupos cocurriculares y extracurriculares.
- b) Estos grupos laborarán bajo la dirección de su maestro dentro o fuera de la institución, ya sea en el mismo o en diferente turno de trabajo.
- c) Los profesores de educación física, educación artística y educación tecnológica, podrán disponer de más oportunidades laborales y tener a su cargo alumnos que voluntariamente elijan la actividad correspondiente.
- d) Las direcciones generales determinarán la organización del tiempo destinado a cada una de las actividades mencionadas.
- e) Se podrán considerar más horas optativas en actividades extracurriculares, con el propósito de desarrollar, con mayores alcances, los objetivos de educación tecnológica, educación física y educación artística.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

PRIMER GRADO			SEGUNDO GRADO			TERCER GRADO		
ESTUDIO POR AREAS	ESTUDIO POR ASIGNATURAS		ESTUDIO POR AREAS		ESTUDIO POR ASIGNATURAS	ESTUDIO POR AREAS		ESTUDIO POR ASIGNATURAS
ESPAÑOL	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4	ESPAÑOL	4
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4	MATEMÁTICAS	4
L. EXTRANJERA	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3	L. EXTRANJERA	3
CIENCIAS NATURALES TEORÍA Y PRÁCTICAS.	BIOLOGÍA FÍSICA QUÍMICA	3 2 2	CIENCIAS NATURALES	7	BIOLOGÍA FÍSICA QUÍMICA	3 2 2	CIENCIAS NATURALES	7
CIENCIAS SOCIALES TEORÍA Y PRÁCTICAS.	HISTORIA GEOGRAFÍA CIVISMO	3 2 2	CIENCIAS SOCIALES	7	HISTORIA GEOGRAFÍA CIVISMO	3 2 2	CIENCIAS SOCIALES	7
EDUCACIÓN FÍSICA, ART. Y TEC.	EDUCACIÓN FÍSICA, ART. Y TEC.	5	EDUCACIÓN FÍSICA, ART. Y TEC.	5	EDUCACIÓN FÍSICA, ART. Y TEC.	5	EDUCACIÓN FÍSICA, ART. Y TEC.	5
30			30			30		

Fuente: Secretaría de Educación Pública. México, 1974.

La Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica del Consejo Nacional Técnico de la Educación, con base en el estudio realizado sobre los planteamientos formulados por el H. Comité Directivo, y por consenso unánime, propone al C. Secretario de Educación Pública:

Aprobar el Plan de Estudios presentado por el Comité Directivo y analizado y aprobado por la Asamblea Nacional Plenaria y disponer que se implante en forma gradual, a partir del año escolar 1975-1976.

Autorizar su aplicación en las escuelas que lo soliciten, a partir del año escolar 1974-1975.

Autorizar al Consejo Nacional Técnico de la Educación para que, en un término perentorio, presente al magisterio, a los cuerpos técnicos y a todos los sectores culturales interesados, los programas generales por objetivos de aprendizaje correspondientes a este plan de estudios, con el propósito de que los autores de los libros de texto cuenten con el tiempo necesario para elaborar estos valiosos auxiliares.

Disponer que, cuando los cuerpos técnicos de cada dirección general, dirijan la elaboración de programas detallados basados en los programas generales del Consejo Nacional Técnico de la Educación, éstos sólo se apliquen previa autorización del mismo.

Disponer que en el periodo lectivo 1974-75, se realice una amplia información, orientación y actualización del magisterio, sobre todos los aspectos de la reforma de la educación media básica, a fin de facilitar su aplicación en los niveles respectivos.

Finalmente, la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, propone al C. Secretario de Educación Pública que, en uso de las facultades y atribuciones que le conceden las leyes y reglamentos relativos, tenga a bien dictar a las autoridades que corresponda, los acuerdos e instrucciones necesarios, a fin de que las recomendaciones que integran este documento, se pongan en práctica, y disponer lo necesario para establecer las coordinaciones necesarias con los gobiernos de los Estados y las instituciones comprometidas en la realización de esta reforma, para garantizar que se apliquen con una dimensión integral.⁶

De acuerdo con el mismo documento, se pretendía lograr la socialización del alumno a través de la adquisición de actitudes de respeto a la ley, de tolerancia a opiniones, de lealtad a los ideales, de cooperación a la resolución de problemas y principalmente, de participación activa en la vida económica, política y social de la comunidad.

Se trataba de formar en el alumno actitudes para rechazar todo tipo de injusticia social y emitir juicios críticos; habilidad para apreciar el progreso científico, discutir en forma sincera; además al considerar al escolar como un individuo que formaba parte de una realidad social en constante transformación, debería proporcionársele todos los elementos para que llegara a conocer esa realidad, que fuera capaz de adaptarse a los cambios para integrarse a la comunidad en que vivía y participar en el cambio de estructuras cuando éstas no respondían ya a los requerimientos necesarios.

⁶ Ibidem. pp. 45-46.

CAPITULO II

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN (1993 – 1999)

El sistema educativo en los países latinoamericanos ha avanzado de manera considerable en su capacidad mostrada de ampliar la cobertura del sistema educativo, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha crecido la matrícula, disminuido el analfabetismo y aumentado la escolaridad promedio de la población.

Sin embargo, lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la **calidad de los aprendizajes** adquiridos en la escuela y con grandes desigualdades entre las regiones y al interior de las mismas. Las crisis de los últimos años y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación, provocaron una dinámica en la que, si bien en términos cuantitativos el sistema educativo se mantiene e incluso crece, **cualitativamente** la educación se deteriora. De continuar este proceso, el sistema educativo estará lejos de cumplir su contenido: formar seres humanos de **calidad**.

En un trabajo reciente elaborado en forma conjunta por la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL) y la UNESCO, se señala lo siguiente:

“Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la **eficiencia, la calidad y la equidad**. Pasar de este sistema a otro que privilegie **la calidad** y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los

distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento y entre ellos la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio.”⁷

La calidad que debe buscarse como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos:

“Cada persona - niño, joven o adulto - deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo...”⁸

No se puede aspirar a lograr lo anterior exclusivamente a través de medidas de política educativa diseñadas a nivel central, estandarizadas y uniformes para todas las escuelas. La historia del desarrollo y expansión de la educación básica en las décadas recientes ha mostrado que dichas medidas, si bien impulsan el

⁷ Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad; CEPAL- UNESCO, Chile, 1992, p. 49

⁸ Declaración Mundial sobre Educación para Todos; ONU, Tailandia, 1990, Art. 1°

crecimiento del sistema, no son capaces de asegurar calidad de manera equitativa en las diversas escuelas del país.

No obstante, existe el convencimiento de que el deseo de mejorar está presente en todo ser humano y que es este deseo de mejorar, el impulso fundamental de todo proceso de mejoramiento cualitativo. Por lo tanto, es mucho lo que se puede hacer desde el propio plantel escolar por mejorar, significativamente, la calidad de lo que se hace y de lo que se logre en educación.

Sin duda, los pedagogos compartimos el concepto expuesto en el documento de CEPAL-UNESCO, relativo a que los cambios institucionales son prioritarios y que es necesario descubrir y experimentar nuevas formas de organización y de gestión a las acciones educativas.

Lo anterior requiere fundamentalmente del convencimiento y de la voluntad de todos para cambiar el proceso educativo. Como cita Granados Chapa:

“La calidad insuficiente, es un problema social. ... Contiene un potencial subversivo, de verdadera disolución social, puesto que propicia el cinismo y frustración colectiva, la simulación de todos contra todos.”⁹

La actividad educativa no tendría sentido si no fuera por sus objetivos respecto de la sociedad en la que se encuentra inserta. Es el objetivo externo de la educación el que le da significado a toda empresa que educa.

Lo anterior puede parecer obvio. Sin embargo, en el operar cotidiano de las

⁹ Granados chapa, Miguel Angel; *Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total*; Fundameca, México, 1991, p. 36.

escuelas, tal objetivo parece olvidarse. Al perderlo de vista, muchas veces sucede que se educa más para la escuela que para la vida; que se sirve mejor al aparato educativo que a la sociedad más amplia.¹⁰

Los más relevantes cambios que registra la educación corresponden, en todo caso, a las transformaciones sociales que emanan de las revoluciones que ocurren en el ámbito de la ciencia y de la técnica, en el de las estructuras económicas, políticas y en el de los ilimitados campos de la cultura. Y cuando su estudio se integra con el de las demás instituciones que las revoluciones suelen construir y en que se apoyan, sus resultados se tornan imperecederos por las experiencias que ofrecen a la historia.

Toca a la Revolución, como producto de las contradicciones en que se debate la dictadura, plantear la solución de los problemas que el país carga a costas desde la caída de Tenochtitlan, entre los cuales, el de la tierra y de la educación se yerguen con dimensiones inconmensurables.

Algunos de estos problemas han dejado de existir por el simple correr del tiempo; otros persisten acrecentados por no haberse resuelto a tiempo, y los más han aparecido con las nuevas estructuras sociales de los conjuntos filosóficos del pueblo mexicano subsisten inalterables, expresados jurídicamente en la Constitución Política vigente que, como doctrina política y programa social, guía aún la vida nacional.

Y si el texto normativo de una sociedad constituida en Estado es la ley, el nexo

¹⁰ Schmelkes, Sylvia, **Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas**; SEP, México, 1993, p. 17.

formativo es la educación, lo cual impone la necesidad de integrar la acción de ambas.

Durante los últimos diecisiete años (1983-2000) México ha sufrido un sin número de transformaciones, habitualmente negativas, para su adaptación a los lineamientos que rigen en la vecina nación del norte, a las que no ha podido sustraerse la educación nacional, que se han manifestado en las reformas al marco jurídico en la materia, entre otras, la derogación de la prohibición expresa de que las asociaciones religiosas pudieran participar en la educación básica y la ampliación de ésta, para estandarizarla con la enseñanza elemental estadounidense; y en su conjunto todo el Sistema Educativo.

En el presente capítulo, trataré de analizar la estructura actual de la normatividad del Sistema Educativo Mexicano, así como el índice de eficiencia que se ha encontrado, mediante la aplicación de diversas evaluaciones.

2.1 MARCO JURÍDICO

Aunque resulte por demás, es necesario enfatizar que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la ley suprema rectora de la vida nacional y por lo mismo de la educación pública.

Emilio O. Rabasa señala que "...La educación es uno de los grandes problemas humanos; por su conducto el niño y el joven traban contacto con la cultura patria y la universal, y mediante ella llegan a ser hombres conscientes de su destino.

El que la educación sea patrimonio de todos los hombres constituye un deber de la sociedad y del Estado, pues la ignorancia también es una forma de esclavitud.”¹¹

Originalmente, la Iniciativa de Reformas al artículo 3° presentada por el primer jefe Venustiano Carranza al Congreso de Querétaro, basado en las Leyes de Reforma, incluidas en la Constitución de 1857, además de conceptualizar la educación como democrática, nacionalista y social, preveía la plena libertad de enseñanza, así como el laicismo y la gratuidad para la que se impartiera en establecimientos oficiales. La Comisión de Constitución -presidida por Francisco J. Múgica, uno de los líderes más destacados de la corriente radical del Congreso- dio a conocer su dictamen sobre dicho artículo, el cual no estaba de acuerdo con el proyecto mencionado y propuso un texto más progresista que eliminaba totalmente la intervención del clero en la enseñanza religiosa, al considerar que perjudicaba el desarrollo psicológico natural del niño y que el clero, al anteponer los intereses de la iglesia, era contrario a los intereses nacionales y sólo buscaba usurpar las funciones de Estado.

Así, el texto original del artículo 3° estableció por primera vez a nivel constitucional las siguientes características de la enseñanza: La enseñanza impartida en escuelas oficiales sería laica, al igual que la enseñanza primaria (elemental y superior) impartida en establecimientos particulares; ni las corporaciones religiosas ni los ministros de algún culto podrían establecer escuelas sin sujetarse a la vigilancia oficial y las escuelas oficiales impartirían enseñanza primaria en forma gratuita.

¹¹ Rebas, Emilio O.; **Mexicano: esta es tu Constitución**; LI Legislatura, Cámara de Diputados, México, 1982, p. 22.

La fracción IV del texto original estipulaba que:

“Las corporaciones religiosas, los miembros de los cultos, las sociedades que exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos.”¹²

En términos generales, la estructura del texto del artículo 3° Constitucional se conservó, con ligeras modificaciones, hasta que en 1991, el presidente Carlos Salinas de Gortari decidiera enviar al Congreso de la Unión una Iniciativa de Reformas, al respecto, cita José Antonio González Fernández que “...con el análisis de la historia y de la realidad presente, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) respondió al llamado que hiciera el Presidente de la República (convocando a los partidos políticos y a la sociedad en general a proponer cambios a las relaciones Iglesia-Estado) y presentó en diciembre de 1991 ante la Cámara de diputados, una iniciativa de reformas a los artículos 3°, 5°, 24, 27 y 130 de la Constitución Federal que tenía como finalidad consolidar el régimen de libertades, reafirmar la secularización de la sociedad, ratificar el laicismo y la tolerancia e impedir el retorno de privilegios y la manipulación política de los sentimientos políticos.”¹³

Si bien, se magnifica la propuesta priísta, de todas formas la iniciativa del PRI fue la base de la reforma que el día 28 de enero de 1992 se publicara en el Diario Oficial de la Federación que modificara la fracción IV del artículo 3° de la

¹² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Trillas, México, 1990, Art. 30 Fracción IV.

¹³ González Fernández, José Antonio; La Modernización del Derecho Mexicano; Porrúa, México, 1995, p.70.

siguiente forma: "...IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita."¹⁴

Tanto la Educación Superior como la educación preescolar, lamentablemente, no fueron incluidas en el legislador constituyente de 1917 como una obligación del Estado, por otro lado, por la misma razón jamás existió la prohibición para que las corporaciones religiosas la ofrecieran en los planteles de su propiedad.

El 5 de mayo de 1993, nuevamente fue reformado el artículo 3º Constitucional enmendándose el error de no incluir la educación preescolar en el sistema educativo mexicano, así antes de la reforma el primer párrafo de este artículo expresaba:

"La educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios tenderá a desarrollar armónicamente todas las habilidades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la Independencia y en la justicia"¹⁵

La reforma agregó un párrafo anterior, el cual expone:

"Art. 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria... La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente..."¹⁶

Esta reforma de marzo de 1993 convierte la educación tanto primaria como secundaria en obligatoria y finalmente se reconoce, después de 76 años de

¹⁴ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Trillas, México, 1995, Art. 3º Fracción IV.

¹⁵ Constitución Política, op cit , 1990, Art. 3º, primer párrafo.

¹⁶ Ibidem, 1995, Art. 3º, primer párrafo.

promulgada la Constitución, la educación preescolar como componente del sistema educativo mexicano, aunque lamentablemente, sin carácter obligatorio.

Debe enfatizarse, aunque resulte reiterativo que la obligación del Estado de ofrecer la educación preescolar queda anulada con el hecho de que no se reconoce su obligatoriedad, pilar en la formación académica del periodo preparatorio (2 a 7 años) de la división del desarrollo infantil de Jean Piaget.¹⁷

En la fracción séptima del precepto constitucional que norma la educación, se menciona que "...El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias..."¹⁸, entre estas leyes necesarias para la estandarización de la educación y la homogeneización de la identidad nacional, se encuentra la **Ley General de Educación**, la cual será analizada por emerger de ella la estructura del sistema.

El 13 de julio de 1993, a través de la publicación en el diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, actualmente en vigor, establece en su artículo 10° que:

"Constituyen el sistema educativo nacional:

- I. Los educandos y educadores;**
- II. Las autoridades educativas;**
- III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;**
- IV. Las instituciones educativas del estado y sus organismos descentralizados;**
- V. Las instituciones de los particulares con autorización o con**

¹⁷ Véase: Labinowitz. De: **Introducción a Piaget**; Fondo Educativo Interamericano, México, 1993, pp 60-96.

reconocimiento de validez oficial de estudios, y Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía”¹⁸

Es conveniente señalar que Benjamín B. Wolman, define el término sistema con dos connotaciones:

- a) Como el cuerpo de principios y dogmas que indican cómo se debe adquirir, investigar e incrementar el conocimiento.
- b) Como el conjunto de elementos, homogéneos que se interrelacionan metódicamente para formar una totalidad funcional.²⁰

Como puede observarse, el conjunto de elementos a los que la LGE llama sistema educativo carece de homogeneidad alguna, sobre todo si se le quisiera dar la misma aplicación, por ejemplo, en el caso del sistema financiero mexicano o en el del sistema de pesas y medidas.

Tratando de organizar el caos, cuestiones diferentes son: la comunidad educativa, el marco jurídico de la Educación y el sistema educativo formado por las instituciones que imparten la educación en sus tres niveles, que en su conjunto forman la educación Nacional, pero no el sistema cuyos elementos homogéneos son las instituciones que se “interrelacionan metódicamente para formar una totalidad funcional”, a la que se refiere Wolman, las reformas al marco jurídico alteran la funcionalidad del sistema pero no forman parte de él, en la medida en que por ejemplo, las diversas reformas educativas han alterado los planes de estudio, pero

¹⁸ Constitución, op cit, 1995, art. 3º, fracción VIII.

¹⁹ Ley General de educación; SEP, México, 1993, Art. 10º

²⁰ Wolman, Benjamín B.; Dictionary of Behavioral Science; Van Nostand; EE. UU., 1994. P.300

no el sistema educativo, formado por las escuelas oficiales y particulares que imparten la educación en sus tres niveles.

Los niveles o modalidades de educación en los cuales puede ofrecerse instrucción del sistema educativo nacional de acuerdo con la LGE, son:

a) **Básico.** Formado por la educación preescolar, la primaria y la secundaria (LGE, Art. 37).

b) **Específica:**

* **Educación Inicial:** para menores de cuatro años, incluida la orientación a padres o tutores.

* **Educación especial:** para sujetos con necesidades educativas especiales.

* **Educación para adultos:** comprende la básica para personas mayores de quince años. (LGE., Arts. 39, 40, 41, 42y 43).

El artículo 3° constitucional con relación a la educación superior, sólo establece

“V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado Promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación superior – necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y atenderá el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

...

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad

de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinarán sus planes y programas; ... ”.²¹

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de diciembre de 1978, establece en su artículo 3° que:

“El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización”.²²

El marco jurídico de la educación nacional como se observa no toma en consideración el nivel medio formado por bachillerato, vocacional, preparatoria y colegio de ciencias y humanidades, aun cuando forman parte del universo educativo.

En la práctica los niveles que atienden el sistema educativo nacional son:

- a)** Preescolar
- b)** Primario
- c)** Secundario
- d)** Técnico (con o sin secundaria)
- e)** Medio (bachillerato, preparatoria, Vocacional y CCH)
- f)** Superior (licenciatura y Normales)
- g)** Postgrado (especialización)
- h)** Maestría

²¹ Constitución...; op cit., 1995, Art. 3°.

i) Doctorado

En lo que se refiere a la educación superior los grados académicos son:

Licenciatura

Maestría

Doctorado

Así el Sistema Educativo Mexicano en lo que se refiere a educación abre su atención en tres diferentes modalidades:

a) Universitarios

b) Tecnológicos

c) Normales

Por lo expuesto, se concluye que la nueva Ley General de Educación implica un retroceso puesto que sólo norma la educación que imparten la Federación, estados y Municipios, excluyendo la educación media y superior, aun cuando en el artículo 3º Constitucional, fracción VII se haga mención a la autonomía de las instituciones de educación superior, la LGE las omite, la anterior ley sí incluía en su normatividad los tipos: **Elemental:** Preescolar y primaria. **Medio:** Secundaria y Bachillerato o equivalente. **Superior:** Licenciatura, Maestría y Doctorado.

2.2 PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

Otro documento jurídico que norma la educación es el **Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000)**.

²² Aspectos Normativos de la Educación superior; SEP-ANUIES, México, 1990. Art. 3º. P91.

Debe señalarse que el artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala que:

El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la Nación. [...] Habrá un plan nacional de desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal.”²³

Por su parte, la Ley de Planeación publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 5 de enero de 1983, dispone en su artículo 5° que:

“El Presidente de la República remitirá el Plan al Congreso de la Unión para su examen y opinión...”²⁴

En atención a lo citado, el Ejecutivo federal Expidió en mayo de 1995, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000; el Plan en materia de la educación responsabilidad del Estado indica que: “...se llevó a cabo una consulta nacional, popular y democrática a través de 97 foros que comprendieron 516 eventos, en los que se presentaron 12,000 ponencias. Además, se recibieron 300, 000 aportaciones de la población, en los buzones y centros de recepción instalados en todo el territorio nacional”.²⁵

Esto es, 312 000 personas representaron a los 95 millones de mexicanos e incluido el Dr. Ernesto Zedillo, en total 312 001 gentes decidieron los destinos de

²³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Trillas, México, 1997. Art. 26.

²⁴ Ley de Planeación; Porrúa, México, 1997, Art., 5°.

²⁵ Ibídem, p. IX.

México. Dado que en los términos constitucionales el Plan Nacional de Desarrollo es la ley rectora del desarrollo económico, político, social y cultural del país durante el sexenio. Desde luego que es increíble que el 0.003% de los mexicanos hayan sido capaces de decidir por el 99.007% restante".²⁶

En el período 1995-2000, sociedad y gobierno tienen la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo XXI. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo para el desarrollo.

Así dicho Plan propone una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes del gobierno y de los diversos grupos sociales. Debemos movilizar nuestra capacidad para hacer concurrir las voluntades de los gobiernos Federal, estatales y municipales, y lograr una amplia participación de maestros, padres de familia, instituciones educativas particulares y el conjunto de la sociedad. La educación será una constante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables.

Una de las demandas más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad. La cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos: Es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos.

Educación Básica.- El fundamento de una educación de calidad para todos reside en una sólida formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y

²⁶ La participación fue individual, no por agrupaciones.

secundaria. De ahí que un propósito central del Plan sea convertir en realidad el mandato del Artículo Tercero constitucional de garantizar a todos los niños y jóvenes una educación básica gratuita, laica, democrática, nacionalista y fundada en el conocimiento científico.

La importancia estratégica de la educación básica estriba en que atiende al mayor número de estudiantes del sistema educativo, constituye la plataforma para un mejor aprovechamiento de toda la educación posterior y para muchos mexicanos, representa el término de su instrucción formal.

En consecuencia, este Plan se propone diseñar y aplicar programas y acciones para garantizar el acceso al nivel preescolar, a la primaria y a la secundaria; elevar substancialmente la eficiencia terminal en toda la educación básica, y reducir las disparidades en la cobertura y calidad de la educación pública. Se reforzarán los programas que contribuyan a eliminar rezagos en aquellas entidades y regiones donde las condiciones sociales y geográficas dificultan el acceso a la educación y propician que los alumnos deserten y reprueben con mayor frecuencia. Un objetivo de la mayor importancia será mejorar substancialmente los servicios de educación indígena, respetando las lenguas, las costumbres y las tradiciones de los pueblos. Adicionalmente, se reforzará la educación especial, a fin de que rinda sus beneficios a la población que requiera de ella entre otros.

Las actividades de evaluación y seguimiento son indispensables para asegurar la pertinencia y la eficacia de las acciones educativas en un contexto de cambio continuo, la evaluación será objetiva y oportuna para facilitar respuestas ágiles del sistema educativo, y así asegurar que los propósitos y fines de la educación

correspondan a las necesidades que plantea el desarrollo del país.

El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De particular importancia será la educación normal. Asimismo, se trabajará para mejorar las condiciones de vida de los maestros y sus familias, y para fortalecer el respeto y el aprecio social a su valor.

Este plan propone emprender un esfuerzo amplio, consistente y eficaz de lucha contra el analfabetismo, en especial en los grupos sociales en que constriñe gravemente el acceso a oportunidades productivas y obstruye la superación de las condiciones individuales y familiares. Nuestro propósito es abatir significativamente el analfabetismo para que sus niveles en el año 2000 no sea un freno al desarrollo nacional y no inhiban el progreso de las familias en general y de las comunidades. Se insistirá también en una educación para el desarrollo comunitario y el trabajo productivo. Para ello, se rediseñarán los programas de formación para el trabajo, mediante una estructura flexible que permita seleccionar las opciones educativas idóneas, para una más provechosa incorporación y una mayor movilidad en el mercado de trabajo. Esto facilitará la alternancia de estudio y trabajo y hará de la educación una actividad permanente a lo largo de la vida. Se estimulará la existencia de sistemas de aprendizaje flexibles y modulares, que permitan la adaptación a nuevas tecnologías y su constante actualización.

2.3 LA EFICIENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La evaluación de la eficacia del Sistema Educativo Mexicano es una de las fases que en busca de la calidad total de la educación, ha permanecido prácticamente olvidada.

Esta situación comenzó a subsanarse gracias al esfuerzo de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) que en 1995, puso en marcha una dependencia dedicada a la evaluación de la eficiencia del Sistema Educativo mediante la aplicación de exámenes y análisis de sus resultados: el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (Ceneval) bajo la dirección de Antonio Gago Huguet.

El primer Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I), se efectuó entre abril y mayo de 1995 y en él intervinieron egresados de secundaria, es decir el **último nivel de la actual Educación Básica** y que por lo tanto se puede considerar representativo del núcleo formado por la educación preescolar, primaria y secundaria.

El estudio fue aplicado a una muestra de 256 mil 213 aspirantes a ingresar al bachillerato, correspondientes a 28 entidades federativas y confirmó entre otras, las hipótesis de los investigadores y autoridades educativas respecto a que el nivel educativo de los padres influye directamente en el rendimiento escolar, lo mismo que la situación económica y el tamaño de la familia, es decir, a mayor preparación académica de los padres, mayores ingresos y menor número de hijos corresponde un mejor rendimiento de los alumnos.

De los 256 mil 213 sustentantes, provenientes de 57 instituciones con 537 planteles, dos jóvenes del Distrito Federal obtuvieron el premio Ceneval, avalado por este organismo y por la SEP, debido a que alcanzaron una calificación de 100; en el nivel de 99.9 a 99.2% de aciertos, hubo nueve estudiantes, también del Distrito Federal; en el siguiente segmento entre 99.1 y 98.3, destacaron 11 estudiantes, también de la capital del país; en el nivel de 98.2 a 85% de aciertos se ubicaron 54 estudiantes tanto del Distrito Federal como de Colima, San Luis Potosí, Sonora, Chiapas, Guerrero, Tabasco, Yucatán, Tlaxcala, Veracruz, Baja California, Morelos, Michoacán y Quintana Roo.

Sin embargo, la calificación global promedio a nivel nacional fue de 38.35% de aciertos. Esta se obtuvo de la suma de las 10 subcalificaciones de igual número de partes que integran el Exani-I: habilidad verbal 35.79; español 39.45; literatura 40.38; historia 40.61; geografía 41.98; habilidad matemática 33.06; matemáticas 35.22; física 37.29; química 40.82 y biología 39.98, como puede advertirse en el cuadro número 1.

CUADRO No. 1
RENDIMIENTO ESCOLAR POR SUBCALIFICACIONES

CONCEPTO	CALIFICACIÓN GLOBAL
Geografía	41.98
Química	40.32
Historia	40.61
Literatura	40.36
Biología	39.51
Español	39.50
Física	39.50
Habilidad Verbal	39.50
Matemática	39.50
Habilidad Matemática	39.50
Promedio Global	38.35

Fuente: Exani-I, Ceneval, México, 1995

En la información desglosada por Estados, llama la Atención el promedio global de Colima que ascendió a 45% de aciertos, casi 7 puntos porcentuales arriba de la media nacional.

Le sigue Quintana Roo con 44.10, después Puebla con 44.08, luego el Distrito Federal con 42.77; San Luis Potosí con 41.13; Aguas Calientes con 41.09; Oaxaca con 40.54; Sonora con 40.33 y Veracruz con 40.32. Los Estados que obtuvieron las calificaciones más bajas fueron Tabasco y Michoacán con 31.8. y 32.71 aciertos, respectivamente, como puede verse, si se hubiera aplicado una calificación del 1 al 10, la población escolar de todas las entidades participantes hubiera salido reprobada y ni siquiera hubiera alcanzado el 5 de calificación.

La información de las características de la población relacionadas con los resultados indica que mientras la calificación promedio de las aspirantes mujeres fue de 37.41, la de los varones fue casi dos por ciento superior: 39.01.

El rendimiento escolar es mayor en los jóvenes que al concluir su secundaria tienen 14 años: 44.28, frente a los menores de esa edad con 38.02; los de 15 con 40.11; los de 16 con 38.77; los de 17 con 35.90 y los mayores de 17 con 35.59%, como pueden verse en el cuadro número 2.

CUADRO No. 2
RENDIMIENTO ESCOLAR POR EDADES
(al concluir educación básica)

	CALIFICACIÓN
Menores de 14 años	38.02
14 años	44.28
15 años	40.11
16 años	38.77
17 años	35.90
Mayores de 17 años	35.59

Fuente: Exani-I, Ceneval, México, 1995.

También se destaca, al correlacionar variables, que los egresados de secundaria con plan de estudios por áreas, obtuvieron una calificación inferior 1.5 puntos menor que los que cursaron la secundaria.

En cuanto a la relación de la calificación global y el nivel de estudios de la madre, se reporta que ésta es analfabeta 36.43; con primaria incompleta; 37.90 con

la primaria completa; 38.66 con la secundaria incompleta; 38.94 con secundaria completa; 40.60 con estudios técnico-profesionales incompletos; 41.61 cuando éstos son completos; 41.48 con normal; 42.87 con bachillerato; 43.83 con licenciatura y 42.46 con postgrado.

En el caso del padre los valores muestran igual tendencia: cuando es analfabeta, el promedio es de 33.91 y cuando tiene postgrado de 43.69.

La situación económica familiar se correlacionó con los resultados de la siguiente forma: jóvenes de hogares con ingresos mensuales de 500 pesos promediaron 37.13; con 1 000 pesos de 38.56; de 2 000 pesos 40.62; de 3 000 pesos 42.19; de 4 000 pesos 41.87; de 5 000 pesos 42.77; sin embargo, en el segmento mayor de 5 000 pesos la tendencia se invierte, obteniendo un promedio de 38.64.

El cuadro de la calificación global respecto al número de hermanos, indica que en promedio, los aspirantes con uno solo, reportaron una calificación de 40.66; en tanto en el otro extremo, aquellos que tenían más de 9 hermanos presentaron una media 34.88.

Respecto a la ocupación, casi no hay diferencia en el rendimiento académico entre los egresados de secundaria que estudian y trabajan con 38.63 y los que solamente estudian con 37.14.

Adicionalmente, con el Exani-I se inició la primera aplicación del Examen General de Calidad Profesional, aunque únicamente se realizó con egresados de la

licenciatura de contaduría, obteniéndose un promedio de 45.82, en una muestra de 233 pasantes de esa carrera.

Se concluye que la eficacia del Sistema Educativo Mexicano es nula, toda vez que ni siquiera se alcanza la calificación aprobatoria que actualmente exigen las instituciones incorporadas al mismo, es decir: 6.

A continuación se cita el contenido del Programa Educativo para 1999 que incluye acciones que afectarán la educación básica.

Gasto Educativo

- A pesar de las restricciones que afectan a las finanzas públicas del país, el sector educativo se encuentra en condiciones de sostener la dinámica favorable que ha observado en años recientes.
- La Cámara de Diputados aprobó un presupuesto de 181 300 millones de pesos de recursos federales para la educación, lo cual equivale a un incremento de 1.85 por ciento en términos reales respecto del cierre estimado para 1998.
- Con los 2 000 millones reasignados a fines del año pasado, la inversión en infraestructura tendrá niveles reales muy cercanos a los de 1998.
- La SEP y el SNTE, con la responsabilidad compartida de los gobiernos estatales y las secciones del Sindicato, continuarán trabajando para determinar las modalidades de incremento a las percepciones de los maestros, con base en los recursos autorizados por la Cámara de Diputados para este fin.

Federalismo Educativo:

- Durante 1999 se intensificará el trabajo conjunto de las autoridades educativas federal y estatales como medio para diseñar y ejecutar las políticas educativas.
- Se continuarán fortaleciendo las atribuciones estatales en la planeación educativa. La Secretaría de Educación Pública sólo apoyará la apertura de nuevas instituciones y planteles propuestos por las autoridades estatales.
- Se avanzará hacia la consolidación de los procesos de federalización del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).
- Conjuntamente con las autoridades estatales, se alentará una participación mayor de los gobiernos municipales en el financiamiento de proyectos educativos. La nueva organización del presupuesto federal otorga un incremento sustancial al financiamiento con que cuentan los municipios lo que representa una fuente importante de recursos adicionales para la educación.
- En 1999 los estados ejercen directamente 70 por ciento del presupuesto federal destinado a la educación.

Educación Básica:

El gobierno seguirá impulsando la universalización de la educación básica en virtud de que constituye una plataforma común de actitudes, conocimientos y habilidades que sostienen el desarrollo nacional y permiten la superación de las personas.

Cobertura

- Durante el ciclo escolar 1999-2000, se espera atender a una matrícula de 23.35 millones de educandos en preescolar, primaria y secundaria. Es decir, alrededor de 250 mil más que en el ciclo en curso, a pesar de que la población en edad escolar prácticamente no crece. La expansión de la cobertura de los servicios de educación básica estará orientada fundamentalmente a la población que acusa los mayores rezagos.
- Se abrirán alrededor de 4 000 escuelas de educación básica y el número de maestros aumentará en aproximadamente 15 000.
- Actualmente, nueve de cada 10 niños de cinco años asisten a la escuela. En el ciclo 1999-2000 la matrícula del preescolar alcanzará los 3.5 millones de alumnos, lo que equivale a un aumento de alrededor de 70 mil niños respecto del año escolar en curso, con lo cual se alcanza un crecimiento acumulado de más de 11 por ciento en cinco años.
- 90 por ciento de los jóvenes llega a los 15 años con la primaria terminada. A finales de 1999, el número de niños entre los seis y los 14 años que no asiste a la escuela habrá disminuido a 1.1 millones, mientras que en 1990 eran 2.8 millones.
- El mayor crecimiento de la atención en educación básica se observa en la secundaria. Con una matrícula de 5.25 millones de estudiantes estimada para el ciclo 1999-2000, la cobertura de este nivel se habrá incrementado en tres cuartos de millón de jóvenes en cinco años.
- El gobierno federal y los estados continuarán impulsando la expansión de los servicios de educación secundaria en los próximos años en virtud de la importancia de este nivel como culminación de la educación básica y antecedente para alcanzar niveles superiores de instrucción.

Acciones en Favor de la Calidad

Durante 1999 continuarán las acciones de largo plazo dirigidas a respaldar la función del maestro, fortalecer el sistema de formación y actualización de profesores, renovar los contenidos curriculares, producir y distribuir nuevos materiales para los alumnos y alentar una organización escolar más eficiente.

Apoyos a la Función Magisterial

- A partir del ciclo escolar 1999-2000, entrarán en vigor los nuevos planes de estudio para las licenciaturas en educación preescolar y en educación secundaria que ofrecen las escuelas normales del país.
- Continuarán las acciones para el mejoramiento físico y el equipamiento de los planteles de educación normal.
- Los acervos bibliográficos de las escuelas normales del país seguirán incrementándose para contar en promedio con 5 000 ejemplares y 3 250 títulos en cada biblioteca, es decir, 1 300 y 640 más, respectivamente, que en 1998.
- Con la colaboración de los gobiernos estatales, se abrirán 80 nuevos Centros de Maestros y se propiciará el funcionamiento óptimo de los existentes. Se espera que hacia fines de 1999 haya 450 centros en servicio de los 500 programados para fines del año 2000.
- En el ámbito de la actualización permanente del magisterio se abrirán los siguientes cursos:
 - uno referido a la adquisición de la lengua escrita en la escuela primaria;
 - otro dirigido a directores y supervisores de escuelas primarias y secundarias;
 - uno más sobre educación ambiental para maestros de secundaria;
 - y un curso sobre la adolescencia para favorecer la comunicación de los profesores de secundaria con los jóvenes.

- En 1999 el número de maestros inscritos en los cursos nacionales de actualización se espera lleguen a casi 515 mil, es decir 24 por ciento más que el año pasado.

Contenidos y Materiales Educativos para los Alumnos

- Durante el ciclo 1999-2000 se iniciará la impartición de la asignatura de Formación Ética y Cívica en secundaria, con el fin de propiciar que los estudiantes de este nivel educativo reflexionen sobre los valores que norman nuestra vida social, favorecen la convivencia y protegen la integridad de las personas.
- Se distribuirá con oportunidad un total de 115 millones de libros de texto gratuitos para la primaria, de manera que, por quinto año consecutivo, todos los niños de México cuenten con su paquete completo de libros desde el primer día de clases.
- A partir de 1999 se contará con un nuevo paquete de libros para la enseñanza del Español en tercer grado de primaria, así como el nuevo libro de Ciencias Naturales para sexto grado. Con ello habrá concluido la renovación de los libros de texto gratuitos de todas las asignaturas de los seis grados de primaria, iniciada en 1992.

Gestión Escolar

- La Secretaría de Educación Pública y los gobiernos de cinco entidades federativas han venido desarrollando conjuntamente un programa piloto de gestión escolar. Durante 1999 esta iniciativa ampliará su cobertura a 10 entidades federativas.
- La Secretaría de Educación Pública otorgará, por conducto de las autoridades educativas estatales, la orientación y el apoyo técnico para la auto evaluación de las escuelas y la elaboración de proyectos escolares

que comprometan a maestros, directores y padres de familia en el establecimiento de metas sustantivas y realistas para el mejoramiento de la vida escolar.

Acciones en favor de la Equidad y la Calidad

- Entre la población en desventaja, recibirán atención en la educación inicial 532 mil niños y 415 mil padres de familia; 4.1 millones de niños de primaria recibirán paquetes de materiales didácticos; 30 400 docentes de primaria en localidades rurales alejadas y dispersas disfrutarán de incentivos para el arraigo; 3 982 supervisores y jefes de sector de primaria se beneficiarán con apoyo para transporte.
- Mediante el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), se destinarán 300 millones de pesos para mejorar la infraestructura de 7 360 escuelas secundarias rurales, ubicadas en zonas donde los índices de marginación son muy altos, en beneficio de más de 360 mil alumnos.
- En el próximo ciclo escolar, el programa de distribución de libros de texto para secundaria, con el esfuerzo de las autoridades estatales, permitirá que tres cuartas partes de la matrícula total de secundaria se beneficie de este apoyo.
- Alrededor de 2.6 millones de alumnos que cursan entre tercer grado de primaria y tercero de secundaria estarán recibiendo las becas del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progesa) a fines de 1999.
- Durante este año se proporcionarán desayunos escolares a 4.3 millones de niños.
- Las seis entidades federativas con los índices de marginación más altos recibirán casi el 40 por ciento del presupuesto total asignado este año a los programas compensatorios.

- Se intensificarán los esfuerzos encaminados a ampliar y mejorar la educación de los niños pertenecientes a familias que emigran estacionalmente a las distintas zonas agrícolas del país.
- Se alentará la concurrencia de los estados y ayuntamientos en la construcción y mantenimiento de 12 685 espacios educativos en las zonas que presentan las mayores carencias.
- El total de niños y jóvenes beneficiados mediante los programas compensatorios en el año escolar 1999-2000 se estima será de cinco millones.
- En ese ciclo, la matrícula de preescolar y primaria bilingües habrá crecido en 150 mil niños, cifra equivalente a un crecimiento de 16 por ciento respecto de los atendidos en 1994.
- Se ampliará la oferta de esta modalidad educativa a un mayor número de grupos étnicos y se elaborarán materiales educativos en diversas lenguas indígenas y español.
- Durante 1999 seguirán impulsándose los esfuerzos dirigidos a la atención de los grupos desfavorecidos del estado de Chiapas.

Evaluación Educativa

- La Secretaría de Educación Pública difundirá diversos resultados de evaluaciones del desempeño educativo nacional, con el fin de avanzar en el conocimiento de la realidad educativa del país y propiciar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Durante 1999 se continuará alentando el fortalecimiento de las áreas estatales de evaluación.
- Se contará con los resultados de las aplicaciones de las pruebas de estándares nacionales en la primaria, se impulsará el aprovechamiento de esta información y se avanzará hacia la aplicación de instrumentos equivalentes en la secundaria.

- Seguirá propiciándose la formación de personal en los estados para el diseño, uso e interpretación de instrumentos y resultados de la evaluación.

Educación Para Los Adultos

- En 1999 concluirá la transferencia de los recursos humanos, financieros y técnicos para la operación federalizada de los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en los estados de la República.
- Continuará el desarrollo de nuevos esquemas de operación, basados en el estímulo a los buenos resultados y la movilización de diversos sectores de la sociedad a favor de la educación de los adultos.
- Se continuarán desarrollando los nuevos contenidos curriculares adecuados a las prácticas y al entorno de los educandos.
- Se pondrá en marcha el programa de Secundaria a Distancia para Adultos como una nueva alternativa para acreditar estos estudios.
- En el marco del Proyecto de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, durante 1999 se estima que se entregarán al menos 60 mil certificados que acreditan habilidades, conocimientos y destrezas que las personas han adquirido por vías formales e informales.

Educación Media Superior

- En el ciclo lectivo 1999-2000 la matrícula crecerá en más de 100 mil personas, lo que significa que más de 2.9 millones de estudiantes cursarán sus estudios en los diferentes subsistemas que conforman este tipo educativo. De esta manera, se podrá alcanzar la meta establecida en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, de llegar a poco más de 3 millones de estudiantes en este nivel.

- Será necesario seguir impulsando las acciones orientadas a incrementar la participación de los jóvenes en este tipo educativo, en particular, los esfuerzos tendientes a incrementar la cobertura y la egresión de secundaria.
- Se impulsarán las modalidades de educación abierta y a distancia como estrategias de ampliación de la cobertura de educación media superior.
- Se continuará con el establecimiento gradual del programa de actualización y superación académica para los profesores a fin de mejorar la enseñanza que se imparte en este tipo educativo.
- Por cuarto año consecutivo, se celebrará el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Por esta vía se ofrecerá a todos los jóvenes que hayan terminado sus estudios básicos y deseen estudiar la educación media superior en esta zona la posibilidad de hacerlo.

Educación Superior

- Se espera que, en el año lectivo 1999-2000, la matrícula de educación superior ascienda a más de 1.9 millones de estudiantes. Esto significa que la meta de 1.8 millones establecida para el año 2000 se habrá rebasado. Con un incremento de 100 mil estudiantes inscritos en el próximo ciclo escolar, conservaremos el ritmo de crecimiento de la matrícula observado en años anteriores.
- Los ritmos de inversión física en la educación superior durante 1999, incluidos los institutos tecnológicos, serán similares a los observados en los años recientes, salvo por el hecho de que previsiblemente no se puedan abrir nuevas universidades tecnológicas. De 1995 a 1998 se pusieron en operación 29 de estas instituciones y 28 institutos tecnológicos.

- Mediante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), seguirá impulsándose el fortalecimiento institucional y académico de las instituciones de educación superior. En 1999 serán beneficiados 2 300 profesores con apoyos y recursos para desarrollar estudios de especialización y 700 escuelas, facultades o departamentos participarán en el esfuerzo de consolidación de sus cuerpos académicos.
- Solamente se contratará nuevo personal docente con el grado deseable en las instituciones de educación superior.
- Durante 1999, el Fondo para Modernizar la Educación Superior (Fomes) apoyará proyectos de desarrollo institucional universitario. Con los recursos asignados se dará continuidad a los proyectos de formación docente y desarrollo curricular, al equipamiento adecuado de las instituciones así como a la modernización de equipos y sistemas de información.
- Con el fin de alentar la diversificación de la oferta de servicios, seguirá apoyándose a las universidades del país para que introduzcan la impartición de algunas licenciaturas de dos ciclos, lo que permitirá obtener el grado de profesional asociado en dos años y el de licenciatura tras otros dos o tres años más de estudio. Esto, a su vez, alentará la vinculación de estas instituciones con el ámbito laboral y facilitará un tránsito más fluido entre educación y trabajo.

Educación a Distancia

- Se instalarán 3 500 equipos para la recepción de la señal Edusat en escuelas primarias, secundarias, telesecundarias, normales y centros de maestros. Hacia finales de 1999, se contará con un total de 33 500 equipos instalados en todo el territorio nacional.
- Se producirán más de 4 000 horas de programación educativa y transmitirá 25 000 horas por los canales de la Red Edusat.

- Se fortalecerán los esfuerzos de orientación de los diversos grupos y sectores de la sociedad hacia la programación de su interés y habrá una mayor presencia de la televisión educativa en los canales comerciales.
- Como resultado del esfuerzo conjunto entre la federación, los gobiernos estatales y los particulares, se continuará impulsando la incorporación de la informática al proceso de educación. Durante 1999, se integrarán a la Red Escolar 1 000 planteles educativos más, con lo que el número de escuelas participantes en el proyecto será de más de 3 300.
- Se promoverá la creación de 17 centros estatales de tecnología educativa para impulsar el desarrollo de contenidos pedagógicos, redes y servicios informáticos, programas de capacitación y paquetes de cómputo adecuados a las necesidades y recursos locales.

En el cuadro 4 se insertan datos estadísticos de la Educación Primaria, los cuales aparecen en el Apéndice Estadístico Elaborado por la Secretaría de Educación Pública en Enero de 1999.²⁷ Lamentablemente, en la educación primaria se acostumbra tomar como punto de referencia para la aprobación las materias de español y matemáticas, por lo que el maestro modifica arbitrariamente los resultados reales, para poder aprobar a sus alumnos, lo cual impide tener acceso a datos fidedignos, sobre cada materia.

²⁷ Véase: Dirección en Internet: sep.gob.mx/18/07/99, pp 1 a 123.

CUADRO 4

EDUCACIÓN PRIMARIA CICLO 1998-1999 República Mexicana

Nuevo ingreso a 1°	2, 498,152 alumnos
Reprobación	11.1%
Total alumnos en 1°	2, 810, 226 alumnos
Segundo año	2, 586, 266 alumnos
Reprobación	3.0%
Tercer año	2, 512, 859 alumnos
Reprobación	5.8%
Cuarto año	2, 338, 227 alumnos
Reprobación	4.7%
Quinto Año	2, 255, 299 alumnos
Reprobación	5.2%
Sexto año	2, 137, 123 alumnos
Reprobación	2.3%
Matricula Total	14, 640,000 alumnos
Reprobación	7.3%
Deserción	2.7%

CAPÍTULO III

LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL Y LA LECTURA

A manera de introducción del capítulo resulta oportuno destacar el enfoque general de la materia de español en la educación media básica. No sin antes considerar la definición de los términos: "lectura" y "pedagogía", por la importancia particular que los mismos revisten en consecuencia del tema de tesis.

Según el Diccionario Enciclopédico Larousse:

Lectura es la acción de leer. Arte de leer. Cultura, Conocimiento. *Lector*: Persona que lee en voz alta; profesor en la enseñanza de idiomas, cuya lengua materna es la que se estudia. Colaborador que lee los manuscritos enviados a un editor.

Pedagogía: Arte de instruir o educar, lo que enseña y educa, método de enseñanza. *Pedagogo*: El que instruye o educa a los niños. (Maestro).

Ahora bien, conforme con lo expuesto por la SEP, el propósito de los programas de estudio de Español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean **capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.**

Los alumnos que ingresan a la escuela secundaria provienen de ambientes culturales heterogéneos. Algunos han crecido en familias en las que la lectura y la escritura son actividades frecuentes; otros han tenido escasas oportunidades de

contacto regular con la lengua escrita en situaciones extraescolares. Sin embargo, es de suponer que la escuela primaria les ha proporcionado a todos los conocimientos necesarios para leer y escribir con cierta fluidez. La tarea de la escuela secundaria es lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura.

Los adolescentes poseen, en general, cierta eficacia para comunicarse y una gran necesidad de expresarse. Ambas características constituyen el punto de partida para continuar con la enseñanza comunicativa y funcional del español.

Los cambios en la enseñanza del español. El enfoque comunicativo implica cambios en el programa de estudios de la asignatura y en la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para trabajar bajo este enfoque se debe tomar en consideración que:

- Al ingresar a la escuela secundaria el alumno es capaz de hacer uso de la lengua oral y de la escrita con diversos grados de eficacia y posee conocimientos sobre ellas construidos en experiencias escolares y extraescolares.
- La lengua es heterogénea y cambiante. Toma formas particulares que corresponden a distintos grupos sociales. Por ello es importante analizar las diferentes formas de hablar de los alumnos y las expresiones regionales o generacionales y fomentar el respeto por las diversas variedades del español y por las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país.
- El objetivo primordial del trabajo con los contenidos de la asignatura es que el alumno logre comunicarse eficazmente. Por ello son indispensables el conocimiento y la aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma.
- Tradicionalmente, el trabajo escolar con la lengua se ha circunscrito al tiempo destinado a la asignatura de Español, cuando en realidad las capacidades comunicativas se desarrollan en el trabajo con todas las materias del plan de estudios y en todas las situaciones escolares formales e informales.

- Para la adquisición y ampliación de las estrategias y recursos que permitan un uso funcional de la lectura y la escritura, son muy útiles el trabajo colectivo y el intercambio de ideas entre los alumnos. El aprendizaje se dificulta cuando la actividad es individual y no se tiene la oportunidad de confrontar puntos de vista y maneras de hacer las cosas.
- El trabajo práctico con la lengua hace que la clase de español asuma características dinámicas, de tal modo que el grupo, organizado en equipos, estimula la participación frecuente de todos los alumnos y la constante revisión y corrección de textos.
- La exploración de la literatura no debe limitarse a la lectura obligada de determinados materiales, ni a la enseñanza histórica de la materia, pues lo que interesa es que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario, para lo cual se requiere libertad para explorar géneros y manifestaciones de la literatura.

Propósitos de la enseñanza del español en la educación básica. A través de las actividades de aprendizaje que el maestro organizará se pretende que los alumnos:

- Consoliden su dominio de la lengua oral y escrita.
- Incrementen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo con sus necesidades personales.
- Adquieran el hábito de revisar y corregir sus textos.

- Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
- Sepan buscar y procesar información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.

La organización de la asignatura. El programa de estudio de Español para la educación secundaria se aborda a través de cuatro ejes:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

El programa para cada grado se presenta dividido en cuatro bloques que incluyen temas de los cuatro ejes. El programa es flexible, por lo que el maestro puede reorganizar los contenidos buscando el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos. Cada una de las situaciones comunicativas que el maestro genere en el aula debe servir para propiciar el aprendizaje de aspectos relacionados con más de un eje.

Descripción del contenido de los ejes

Lengua hablada. El trabajo en este eje tiene como objetivo principal incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión, coherencia y sencillez.

El alumno deberá aprender a organizar, relacionar y precisar sus ideas para exponerlas. Para esto conocerá y practicará diversas estrategias de exposición oral.

Tradicionalmente, en la escuela no se han sistematizado actividades para fomentar el desarrollo de la expresión oral. Es importante concederle el espacio que

requiere, debido a que ésta es una habilidad indispensable en el aprendizaje escolar, en el trabajo y en las actividades personales.

Como parte del eje de lengua hablada, se proponen en los programas actividades diversas: narración, descripción, exposición, argumentación, entrevista, debate y empleo de recursos no verbales. La inclusión de estos aspectos en el programa tiene como fin sugerir al maestro la diversidad de situaciones que pueden crearse para que el alumno desarrolle su capacidad para argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas.

Lengua escrita. A través de las actividades en este eje, el alumno adquirirá los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.

El maestro organizará frecuentemente actividades con equipos de trabajo para analizar las formas en que están organizados textos con propósitos distintos: de información científica, de ensayo y debate, periodísticos en sus diversas modalidades, de instrucciones para realizar acciones o cumplir trámites, y de comunicación personal.

La lectura en voz alta se practicará regularmente, pues es un medio muy útil para mejorar la comprensión de textos y la fluidez en el uso del lenguaje.

Se crearán en el aula las condiciones para que los estudiantes escriban frecuentemente y con distintos propósitos. El alumno tendrá la posibilidad de trabajar con materiales de otras asignaturas: redactará textos, elaborará exposiciones o informes y estudiará siguiendo diversas técnicas.

Es necesario que los textos producidos por los alumnos sean revisados y corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y por el maestro, como actividad formativa que permite localizar deficiencias y verificar los avances logrados.

Uno de los propósitos más importantes de este eje es que los alumnos adquieran y practiquen técnicas de estudio que les permitan el aprendizaje autónomo.

Recreación literaria. Se ha denominado a este eje "Recreación literaria" con un triple propósito: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias.

Se pretende que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura; para ello, el maestro deberá organizar o enriquecer, con la participación activa de los estudiantes, la biblioteca del aula o de la escuela, lugar que siempre debe ser accesible.

La reescritura o transformación de textos literarios, tanto como los no literarios, es una actividad útil para el trabajo con la lengua escrita. Cambiar finales o características de los personajes de un cuento, transformar diálogos o reescribir historias modificando el anécdota o el tiempo en que se desarrollan es una manera interesante de reflexionar sobre la estructura y el contenido de los textos.

Esta práctica debe ir acompañada por ensayos de redacción individual y colectiva de poesía, narrativa y teatro. En las situaciones de trabajo propuestas se ha incluido la recopilación de ejemplos de la tradición oral mexicana y la escenificación de diálogos o adaptaciones.

Reflexión sobre la lengua. En este eje se estudian algunos aspectos gramaticales. Se pretende que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas.

Esta comprensión debe lograrse, precisamente, a través de la reflexión, la observación y la discusión y no del aprendizaje memorístico de reglas. Debe basarse, además, en las necesidades que surgen de la práctica de la lengua en diversas situaciones y con propósitos distintos.

Con las actividades a desarrollar en este eje también se pretende que el alumno amplíe continuamente su vocabulario, lo que le permitirá tener acceso a conceptos nuevos provenientes de distintas actividades humanas.

Para que el alumno logre avanzar significativamente en la calidad de su expresión oral y escrita es necesario que, además de tener oportunidades organizadas y supervisadas por el maestro para practicarlas, cuente con los elementos que le permitan analizar las estructuras y convenciones de su lengua.

A continuación se citarán los diversos programas de español para los tres grados de educación secundaria o media básica

3.1 TERCER AÑO DE SECUNDARIA

Bloque 1

Exposición

- Utilización de diversas fuentes y recursos para la exposición de temas Mesas redondas. Práctica de expresión oral
- Elaboración de la presentación y las ponencias

El comentario

- Los comentarios especializados
- Los comentarios de sentido común

El párrafo

- El párrafo y sus características formales (repass)
- Características conceptuales de un párrafo: unidad y coherencia
- Funciones del párrafo en un texto (introducción, transición, conclusión)
- La ambigüedad en la expresión. Precauciones para evitarla

Oraciones compuestas

- Identificación de oraciones compuestas
- El uso de la puntuación y de los nexos para elaborar oraciones compuestas

La función de los nexos en un texto

- Las palabras cuya función es servir de nexos
- Las conjunciones
- Las preposiciones

Oraciones coordinadas

- Estructura de las oraciones coordinadas
- Uso de conjunciones en las oraciones coordinadas
- Función de las oraciones coordinadas
- Práctica en redacción de textos

Prácticas de puntuación de textos

- La función que cumplen los signos de puntuación en un texto (repass)

La literatura y la vida de la gente a través del tiempo

- La literatura épica feudal española y su marco histórico. Lectura, análisis y discusión de fragmentos del **Cantar del Mio Cid**
- La lírica náhuatl y su marco histórico. Lectura, análisis y discusión de algunos poemas de Nezahualcóyotl
- La literatura de la Nueva España y su marco histórico. Lectura, análisis y discusión de algunos sonetos de sor Juana Inés de la Cruz

Antologías literarias

- Iniciación en la elaboración de antologías de fragmentos de obras literarias

Bloque 2

Exposición individual de temas

- Exposición individual cumpliendo los siguientes requisitos: manejo y confrontación de diversas fuentes, utilización de un guión o esquema y nivel adecuado de uso del lenguaje

Reflexión sobre medios de difusión

- Análisis comparativo de noticiarios de radio
- Análisis de los mensajes implícitos usados en la publicidad escrita

Organización de seminarios sobre temas específicos

La literatura y los valores humanos

- La literatura como expresión de los valores humanos
- Lectura, análisis y discusión de algunos episodios de El Quijote

El reporte de lectura

- El reporte de lectura como técnica para estudiar un texto
- Diversas técnicas de elaboración de reportes de lectura

Oraciones subordinadas

- Estructura de las oraciones subordinadas
- Uso de nexos subordinantes
- Función de las oraciones subordinadas
- Práctica de la elaboración de textos

Prácticas de acentuación

- Repaso de las reglas de acentuación y sus excepciones (acentos diacríticos y enfáticos)

El uso de las preposiciones

- Identificación en textos de las formas de utilización de las preposiciones
- La función de las preposiciones en la oración
- Precisión del significado de las preposiciones más usuales. Diferencias de significado entre ellas
- Práctica del empleo de las preposiciones en la redacción de textos

Uso del infinitivo

Análisis de textos

- El propósito del prólogo y el epílogo en un texto

La metáfora

- Empleo de la metáfora en creaciones literarias personales
- El español, una lengua en continuo proceso de cambio
- El estudio diacrónico y sincrónico de las lenguas

Bloque 3

Exposiciones colectivas

- Exposiciones por equipo que cumplan los siguientes requerimientos: manejo y confrontación de diversas fuentes, utilización de un guión o esquema, empleo

de un nivel adecuado del lenguaje

- Reflexión sobre los medios de difusión masiva
- Análisis comparativo de noticieros de televisión
- Los mensajes implícitos en la televisión

La literatura universal romántica y realista del siglo XIX

- Lectura comentada de poemas y novelas
- Reflexión sobre la experiencia humana que se expresa en la obra literaria

La literatura hispanoamericana romántica y realista del siglo XIX

- La primera novela hispanoamericana: El Periquillo Sarniento de Joaquín Fernández de Lizardi. Lectura, análisis y discusión
- La novela costumbrista: Los Bandidos de Río Frío de Manuel Payno. Lectura, análisis y discusión
- La poesía y el periodismo satíricos durante la etapa de la Intervención francesa y el Imperio de Maximiliano. **Lectura, análisis y discusión**

Uso del verbo haber

- El uso del verbo auxiliar haber
- La conjugación del verbo haber
- La ortografía de las distintas inflexiones del verbo haber
- El verbo haber como auxiliar para la formación de los tiempos compuestos de los verbos

Uso del participio

- El participio y sus terminaciones
- Los usos del participio y su empleo como adjetivo
- Práctica en redacciones

Prácticas ortográficas

- Repaso de las principales dificultades ortográficas

La poesía modernista

- América Latina y su ambiente sociocultural a principios del siglo XX
- Lectura de algunos poemas de los precursores del modernismo en México: Manuel Gutiérrez Nájera, **Salvador Díaz Mirón**
- Lectura de poemas de Rubén Darío y Ramón López Velarde

Recitación coral

- Práctica de dicción y entonación
- Los alumnos elegirán, de entre los poemas modernistas leídos, algunos de su gusto e interés para interpretarlos por equipo

Bloque 4

Exposición

- Exposiciones individuales y colectivas cuidando la atención del auditorio y la adecuación de las estrategias expositivas

Reflexión sobre medios de difusión masiva

- Análisis de la estructura y el contenido de los programas y anuncios comerciales

El ensayo

- Lectura comentada de ensayos breves de autores mexicanos contemporáneos
 - Diferencias entre artículos periodísticos, de divulgación y ensayos
 - El ensayo como género particular. Profundidad de trato de un tema y calidad literaria
 - Diseño de un ensayo sobre algún tema interesante para los alumnos.
- Redacción colectiva del mismo.

Revisión y corrección en el grupo

Uso de pronombres

- El pronombre, palabra cuya función en el texto es reemplazar al sustantivo
- Los diferentes tipos de pronombres y su función en el texto: personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, enclíticos
- El uso de los pronombres enclíticos (-te, -me, -se, -le, -nos, -la, -lo, -los, -las) que van pospuestos a las formas verbales

Uso del gerundio

- La forma verbal del gerundio. Sus terminaciones
- La función correcta del gerundio en el texto
- Práctica del uso del gerundio en la redacción de textos completos

Precisión en el uso del vocabulario. Ampliación del léxico

- Repaso del uso de sinónimos, antónimos y homónimos en la redacción
- Los neologismos y el cambio constante de la lengua
- El uso de glosarios

La novela contemporánea

- Lectura de diversos tipos de novela de autores contemporáneos. Análisis y comentario
- La novela como una obra narrativa. Sus características formales
- Las diferencias entre el cuento y la novela

3.2 INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Con la finalidad de demostrar que hasta ahora los programas de educación media básica o secundaria de la materia de Español, sólo cumplen parcialmente con los objetivos relacionados con la lectura y su comprensión, me propuse efectuar una sencilla investigación de campo, aplicando para el efecto un cuestionario que permitiera evaluar la eficiencia de los alumnos de un grupo de 3er. Año de la escuela secundaria particular, en la que actualmente laboro.

3.2.1 Planteamiento del Problema.

Los diferentes estudios realizados tanto por la Secretaría de Educación Pública como del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., en alumnos egresados de la Educación Media Básica o Secundaria arrojan datos que permiten concluir que existen serias deficiencias tanto en los programas de Español como en las técnicas educativas empleadas por los docentes para fomentar el hábito y la habilidad para la comprensión de la lectura.

3.2.2 Hipótesis

La hipótesis que se pretende confirmar o refutar a través de la investigación es la siguiente: Aparentemente existen deficiencias en los programas de estudio y en las técnicas pedagógicas empleadas por los docentes de la materia de Español de la Educación Media Básica o Secundaria, en el área de comprensión de la lectura, por lo que al aplicar un instrumental de evaluación de comprensión de la lectura a un grupo de tercer año de educación secundaria de una escuela particular sus resultados serán deficientes.

3.2.3 Instrumental Aplicado

Para el efecto de evaluar la comprensión de la lectura se aplicó el cuestionario que a continuación se inserta, el cual, ha sido empleado con éxito, en los Ejercicios de Autoevaluación, segundo semestre de la materia Textos Literarios del Sistema de Preparatoria Abierta, de la Dirección General de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan varios textos de diferentes obras que han sido analizadas en clase, enseguida de cada texto se anotan algunas preguntas relacionadas con el mismo, las cuales deberás responder, seleccionando en la lista de respuestas la que creas que corresponde más apropiadamente con el sentido de las cuestiones.

Las siguientes cuatro preguntas, de la 1 a la 4, se contestan con base en el fragmento de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, escrito a continuación:

Favoreciéndome el cielo, y no me siendo contraria la fortuna, en pocos días verme rey de algún reino, adonde pueda mostrar el agradecimiento liberalidad que mi pecho encierra: que mía fe, señor, el pobre está inhabilitado, de poder mostrar la virtud de la liberalidad con ninguno, aunque en sumo grado la posea; y el agradecimiento que' sólo consiste en el deseo es cosa muerta como muerta es la fe sin obras.

Por esto quería que la fortuna me ofreciese presto alguna ocasión donde me hiciese emperador, por mostrar mi pecho haciendo bien a mis amigos, especialmente a este

pobre de Sancho Panza, mi escudero, que es el mejor hombre del mundo, y querría darle un condado que le tengo, muchos días ha prometido; sino que temo que no ha de tener habilidad para gobernar su estado.

Casi estas últimas palabras oyó Sancho a su amo, a quien dijo:

--Trabaje vuestra merced, señor don Quijote, en darme ese condado tan prometido de vuestra merced como de mí esperado; que yo le prometo que no me falte e mi habilidad para gobernarle, y cuando me faltare, yo he oído decir que hay hombres en el mundo que toman en arrendamiento los estados de los señores, y les dan un tanto cada año, y ellos se tienen cuidado del gobierno, y el señor se está a pierna tendida, gozando de la renta que le dan, sin curarse de otra cosa; y así haré yo, y no repararé en tanto mas cuanto, sino que luego me desistiré de todo, y me gozaré mi renta como un duque y allá se lo hayan.

--Eso, hermano Sancho -dijo el Canónigo-, entiéndese en cuanto al gozar la renta; empero al administrar justicia, ha de atender el señor del estado, y aquí entra la habilidad y buen juicio, y principalmente la buena intención de acertar; que si ésta falta en los principios, siempre irán errados, los medios y los fines; y así suele Dios ayudar al buen deseo del simple como desfavorecer al malo del discreto.

--No sé esas filosofías-- respondió Sancho Panza--, mas sólo sé que tan presto tuviese yo el condado como sabría regirle; que tanta alma tengo yo como otro, y tanto cuerpo como el que más, y tan rey sería yo de mi estado como cada uno del suyo; y siéndolo, haría lo que quisiese; y haciendo lo que quisiese, haría mi gusto; y haciendo mi .gusto, estaría contento; y en estando uno contento, no tiene mas que .desear, acabóse, y el estado venga, y a Dios y veámonos, como dijo un ciego a otro.

--No son malas filosofías ésas, como tú dices, Sancho, pero, con todo eso, hay mucho que decir sobre esta materia de condados.

A lo cual replicó don Quijote: -

--Yo no sé que haya más que decir; sólo me guío por el ejemplo que me da el grande Amadís de Gaula, que hizo a su escudero conde de la Insula Firme; y así, puedo yo sin escrúpulo de conciencia hacer conde a Sancho Panza, que es uno de los mejores escuderos que caballero andante ha tenido.

1. Don Quijote considera que el hombre pobre no puede ser capaz de:

- a) administrar un condado.
- b) demostrar su generosidad.
- c) gozar de los bienes de la suerte.
- d) gozar del respeto de los demás.

2. En el fragmento anterior, Sancho se manifiesta:

- a) impertinente y deshonesto
- b) vehemente y práctico.
- c) hábil y superficial.
- d) ignorante y cínico.

3. El canónigo considera que una de las principales características que debe tener un buen gobernante es la:

- a) sensatez
- b) sagacidad.
- c) discreción.
- e) honestidad.

4. En el fragmento citado, un rasgo característico de don Quijote es la:

- a) ambición.
- b) objetividad.
- c) generosidad.
- d) desconfianza.

Las siguientes cinco preguntas de la 5 a la 9, se contestan con base en el siguiente fragmento de *El gran teatro del mundo* de Pedro Calderón de la Barca

- (Salen el Autor, el Labrador, el Pobre y el Rico.

Autor. Ya sé que si para ser
el hombre elección tuviera,
ninguno el papel quisiera
del sentir y padecer;
todos quisieran hacer
el de mandar y regir,
sin mirar, sin advertir
que en acto tan singular
aquello es representar
aunque piensen que es vivir.
Pero yo, Autor soberano,
sé bien qué papel hará
mejor cada uno...

Tú has de hacer el labrador.

Labrador. ¿Es oficio o beneficio?

Autor. Es un trabajoso oficio.
Labrador. Seré mal trabajador.
Por vuestra vida... Señor,
que aunque soy hijo de Adán,
que no me deis este afán,
aunque me deis posesiones,
porque tengo presunciones
que he de ser grande holgazán.

Como sois cuerdo, me dais
como el talento el oficio,
y así mi poco juicio
sufrés y disimuláis;
nieve como lana dais:
justo sois; no hay que quejarme;
y pues que va perdonarme
vuestro amor me muestra en él,
yo haré, señor, mi papel
despacio por no cansarme.

Autor. Haz tú al mísero, al mendigo.
Pobre. ¿Aqueste papel me das?

Autor. Así mi ciencia previene
que represente el que viva.
Justicia distributiva
soy, y sé lo que os conviene..

Pobre. Si yo pudiera excusarme
de este papel, me excusara,
cuando mi vida repara
en el que has querido darme;
y va que no declárame
puedo, aunque atrevido quiera,
le tomo, mas considera,
ya que he de hacer el mendigo,
no, señor, lo que te digo,
lo que decirte quisiera.
Si de otro barro me hicieras,
si, de otra alma me adomaras,
menos vida me fiaras,
menos sentidos me dieras;
ya parece que tuvieras
otro motivo, Señor;
pero parece rigor,
perdona decir cruel,
el ser mejor. su papel
no siendo su ser mejor.

Autor. En la representación
igualmente satisface
el que bien al pobre
hace con afecto, alma y acción,
como el que hace al rey, y son
iguales éste, y aquél
en acabando el papel.

Rico. Haz, tú, al rico, al poderoso.
En fin, nazco venturoso
a ver del sol la luz pura.

Pobre. Desde la miseria mía
mirando infeliz estoy
ajenas felicidades.

Al rico le sobra todo;
y sólo, en el mundo, yo
hoy de todos necesito,
y así llego a todos hoy,
porque ellos viven sin mí
pero yo sin ellos no.
Pues que tanta hacienda os sobra,
dadme una limosna vos.

Rico. ¿No hay puertas donde llamar?
¿Así os entráis donde estoy?
En el umbral del zaguán
pudierais llamar, y no
haber llegado hasta aquí.

Pobre. No me tratéis con rigor.

Rico. Pobre importuno, idos luego.

Pobre. Quien tanto desperdició
por su gusto, ¿no dará
alguna limosna?

Rico. No.

(Adaptación)

5. ¿Como se muestra el Labrador?

- a) Cínico.
- b) Honesto.
- c) Ecuánime.
- d) Irrespetuoso.

6. ¿Cuál de las siguientes características pertenecen al Rico?.

- a) La ironía.
- b) La soberbia.
- c) La imprudencia.
- d) La desconfianza.

7. ¿Cómo se muestra el Pobre ante el Autor?

- a) Agresivo
- b) Obediente.

- c) Indiferente.
- d) Descontento.

8. Qué simboliza el Autor?

- a) El juicio divino.
- b) El castigo Eterno.
- c) El creador del hombre.
- d) El destino del hombre.

9. ¿Cuál es la idea principal que expresa el Pobre?

- a) Los seres humanos carecen de libre albedrío.
- b) Los hombres merecen lo mismo por ser iguales.
- c) Algunos seres humanos tienen un destino fatal.
- d) Sólo los hombres adinerados tienen derecho a ser felices.

10. ¿Cuál de los siguientes fragmentos contiene una personificación?

- a) Vente conmigo a espaciar
por estos campos que son
felices patria de mayo,
dulce lisonja del sol...
- b) Ya sabes que nunca gusto
de salir de casa, yo,
quebrantando la clausura
de mi apacible prisión
- c) Sacudiránse los montes,
y delirarán los muros,
dejando en pálidas ruinas
tanto escándalo caduco..
- d) Y la comedia acabada
ha de cenar a mi lado
el que haya representado
sin haber errado en nada...

En el siguiente fragmento:

Y la comedia acabada,
ha de cenar a mi lado.
el que haya representado
sin haber errado en nada
su parte mas acertada;

allí igualaré a los dos.

11. ¿Cuál es el esquema de la rima?

- a) ABBAAC.
- b) AABCCB.
- c) ABCABC.
- d) ABCAAB.

Lee el siguiente poema de Francisco de Quevedo y contesta las preguntas 12 y 13:

¡Cómo de entre mis manos te resbalas!
¡Oh, como te deslizas edad mía!
¡Qué mudos pasos traes, oh muerte fría,
pues con callado pie todo lo igualas!

Feroz, de tierra el débil muro escalas,
en quien lozana juventud se fía;
mas ya mi corazón del postrer día
atiende el vuelo, sin mirar las alas.

¡Oh condición mortal! ¡Oh dura suerte!
¡Que no puedo querer vivir mañana
sin la pensión de procurar mi muerte!
Cualquier instante de la vida humana
es nueva ejecución, con que me advierte
cuán frágil es, cuán mísera, cuán vana.

12. ¿Cual es el tono que predomina en el poema anterior?

- a) Nostálgico
- b) Pesimista.
- c) Solemne.
- d) Mordaz.

13. En el poema anterior, el sentimiento que manifiesta Quevedo ante la vida es de:

- a) resentimiento.
- b) indiferencia.
- c) desprecio.
- d) temor.

Aunque esté por demás, las respuestas acertadas son:

1- b

- 2- d
- 3- a
- 4- c
- 5- a
- 6- b
- 7- d
- 8- c
- 9- b
- 10- c
- 11- a
- 12- b
- 13- c

3.2.4 Variables

Las variables que se consideraron fueron las siguientes:

- Comprensión de la lectura
- Sexo
- Edad

3.2.5 Muestra y Universo

El estudio fue realizado en un grupo de tercer año de secundaria, en el que participaron 30 jóvenes, 26 hombres y 4 mujeres, cuyas edades oscilaron entre 14 y 15 años, el estrato socio económico al que pertenecen es el medio-medio; esto es los ingresos de los padres se sitúan entre 5 y 10 salarios mínimos.

El universo al cual pueden aplicarse los resultados del estudio es el de alumnos de tercer año de secundaria de escuelas particulares, ubicadas en el área metropolitana del Distrito Federal.

3.2.6 Metodología

La aplicación del instrumento fue realizada por mí, en el salón de clase, en horas de trabajo, con la autorización de la Dirección del plantel. Previamente comuniqué a los alumnos que el objetivo del estudio consistía en conocer el grado de habilidad que existía en el grupo en la comprensión de la lectura, el cual por otro lado no tendría repercusión alguna en las calificaciones de la materia de Español, aclarando que estos resultados serían de gran utilidad para mi trabajo de tesis.

Después de aplicado el instrumento, procedí al análisis estadístico, mediante la tabulación y concentración de datos, asimismo, una vez analizados los resultados procedí a la formulación de las gráficas de cada una de las cuestiones del instrumento aplicado.

3.2.7 Análisis Estadístico

A continuación presento la gráfica correspondiente a cada una de las cuestiones planteadas, destacando los comentarios pertinentes.

Los datos fueron ordenados de menor a mayor, debe recordarse que cuando un número se repite, por ejemplo en el caso del estudio el de 5 aciertos que se encuentra 11 veces, se dice que 11 es la frecuencia de 5, siguiéndose el mismo razonamiento con los demás.

Para agrupar todos los datos en frecuencias se construye una hoja tabulador denominada **distribución de frecuencias**, en cuya primera columna aparecen los

valores de la serie de datos en orden progresivo, hasta agotar los valores observados; la segunda columna se obtiene al ir registrando los datos con marcas hasta agotar la serie; por último, se obtiene la serie de frecuencias. Véase cuadro 1

CUADRO 1
Distribución de Frecuencias de Aciertos en el Instrumento

CORBATAS (x)	CONTEO	SERIE DE FRECUENCIAS (f)
4	////	4
5	///// - ////	9
6	/////	5
7	///// - /	6
8	//	2
9	/	1
10	/	1
11	/	1
12	/	1
		Frecuencia <u>30</u>

Cuando se dispone de un gran número de observaciones y por lo tanto, de datos, es conveniente reunirlos o agruparlos en clases y con ellas elaborar la **tabla de frecuencias de intervalo de clase**.

En la práctica el número de clase va de 5 a 20; el número depende de las observaciones, entre más datos se tengan más intervalos deberán utilizarse, sin excederse hasta que impidan el manejo ágil de la información.

A la diferencia entre los valores de la mayor y de la menor de todas las

observaciones se le denomina **rango** de un conjunto de datos, en el caso:

$$\text{Rango} = 12 - 4 = 8$$

H. A. Sturges²⁸ sugiere un procedimiento útil para aproximarse a un intervalo de clases adecuado. Dada una serie de n observaciones, de las que se conoce el Rango o Recorrido, el intervalo de clase (j) se calcula con la fórmula:

$$J = \frac{\text{Rango}}{1 + 3.322 \log. n}$$

De aquí resulta que el número de clases está determinado por el denominador de la fórmula, de tal manera que para encontrar un número adecuado de clases a emplear, en función del número total de datos se calcula:

$$K = 1 + 3.322 \log. n$$

Donde:

K es el número de clases

n es la frecuencia total

En el estudio:

$$\begin{aligned} K &= 1 + 3.322 \log. 30 \\ &= 1 + 3.322 (1.47712) \\ &= 1 + 4.907 \\ K &= 5.9 = 6 \end{aligned}$$

²⁸ Citado por: Mills, Frederick C.; **Métodos Estadísticos**; Aguilar, España, 1996, pp. 22-23.

El siguiente paso consiste en agrupar los datos cuidando que el valor mínimo de las observaciones quede incluido en el primer intervalo de clases y el valor máximo en el último. Para encontrar la frecuencia de intervalo de clases se computa el número de veces que se observa la característica descrita por clase. En el estudio fue de cinco clases, como se observa en el cuadro 2.

CUADRO 2
TABLA DE FRECUENCIA DE INTERVALO DE CLASE

ACIERTOS	FRECUENCIA DE INTERVALO
$4 \geq x < 6$	13
$6 \geq x < 8$	11
$8 \geq x < 10$	3
$10 \geq x < 12$	2
$12 \geq x < 13$	1
Frecuencia total	30

El uso adecuado de los signos de igualdad y desigualdad evita ambigüedades al asignar a cada clase los valores observados. El primer renglón del cuadro 2 quiere decir que en 13 ocasiones los alumnos del grupo experimental obtuvieron entre 4 y menos de 6 aciertos. De esta manera, cada intervalo tiene sus límites, el de la izquierda es el inferior y el de la derecha el límite superior. La amplitud del intervalo de clase está dado por la diferencia entre el límite superior y el inferior.

Amplitud del intervalo de clase = Límite superior - Límite inferior.

Además de las frecuencias de intervalo de clase del cuadro 2 se pueden

calcular las llamadas frecuencias relativas que son la proporción de cada frecuencia de clase con respecto a la frecuencia total; también resulta conveniente presentar las frecuencias acumuladas, las cuales se obtienen sumando las frecuencias de todos los valores menores al límite superior de clase.

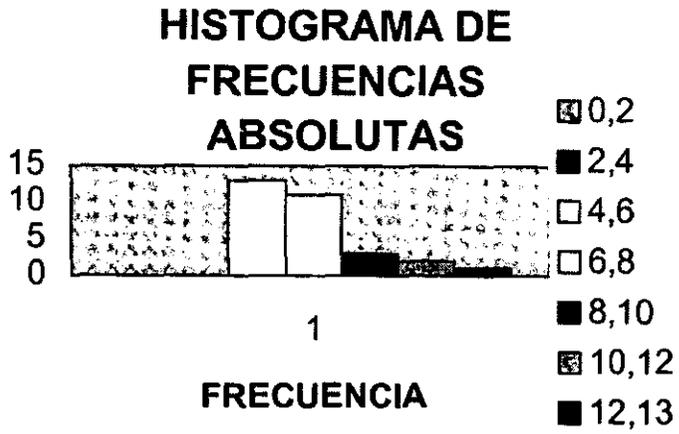
CUADRO 3
TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS, RELATIVAS Y ACUMULADAS

ACIERTOS	FRECUENCIAS		Frecuencias acumuladas	
	Absolutas	Relativas	Absolutas	Relativas
$4 \geq x < 6$	13	43.3	13	43.3
$6 \geq x < 8$	11	36.7	24	80.0
$8 \geq x < 10$	3	10.0	27	90.0
$10 \geq x < 12$	2	6.7	29	96.7
$12 \geq x < 13$	1	3.3	30	100.0
TOTAL	30	100.0		

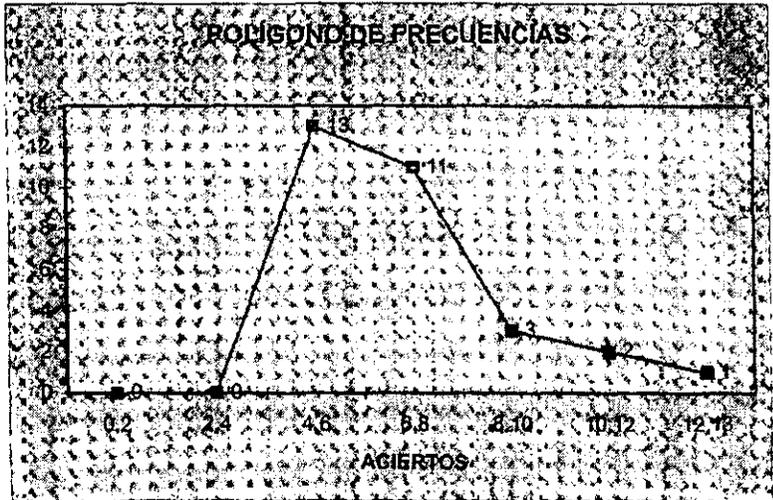
La construcción de gráficas facilita la comprensión del comportamiento de los datos, de igual manera, la representación gráfica de una tabla de frecuencias permite visualizar con mayor claridad algunas de las características del conjunto de datos analizados.

Así, el histograma de frecuencias es una gráfica de rectángulos cada uno de los cuales tiene su base sobre el eje de las abscisas, con la misma longitud para todos los rectángulos y de cuya altura depende la magnitud de la frecuencia, ya sea absoluta o relativa. Empleando los datos de la investigación el histograma de frecuencias absolutas y el polígono de frecuencias son los que se presentan en los cuadros 4 y 5.

CUADRO 4



CUADRO 5



Para dibujar el polígono de frecuencias es necesario calcular los puntos medios de los intervalos de clase, o marcas de clase que resultan de dividir entre dos la suma de los límites superior e inferior de cada clase y unir tales puntos por la parte superior de los rectángulos.

La presentación de los datos por medio de tablas y gráficas permite contar con una descripción general del comportamiento del fenómeno observado; sin embargo, en ocasiones, como es el caso de la investigación, se requiere conocer con mayor detalle cuáles son los valores de las variables alrededor de los cuales tienden a reunirse o conjuntarse las observaciones; para ello se emplean las denominadas medidas de posición, entre las más comunes y útiles están las llamadas medidas de tendencia central: media aritmética, mediana y moda.²⁹

La media aritmética o promedio es la medida de posición más utilizada y de más fácil cálculo que se emplea para describir una serie de datos. Es una buena medida de posición si la distribución de frecuencias es simétrica, pero pierde ventaja si no lo es, en virtud de que se afecta por los valores extremos, en el caso del estudio, existe la simetría adecuada.

Se le define como la suma de los valores de los datos dividida entre el total de observaciones, es decir, para un conjunto o serie de datos la media aritmética es:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

²⁹ Castañeda, Fausto; **Técnicas Estadísticas para Estudios de Mercado**; Fondo Nacional de Estudios y Proyectos, México, 1989, pp. 26 y ss

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

donde:

x_i es la observación i-ésima

n es el total de observaciones o frecuencia total

Cuando los datos son agrupados es una distribución de frecuencia de intervalos de clase, el cálculo de la media aritmética se obtiene a partir de la fórmula:

$$\bar{x} = \frac{\sum f_i x_i}{n}$$

donde:

X_i es el punto medio del intervalo i -ésimo

f_i es la frecuencia del intervalo i -ésimo

k es el número de intervalos o clase

n es la frecuencia total

En el cuadro 6 de la siguiente página se observa la media aritmética para el grupo experimental la cual ascendió a 6.8 aciertos, es decir 7 aciertos como promedio grupal.

**CUADRO 6
CÁLCULO DE MEDIA ARITMÉTICA**

ACIERTOS (x)	PUNTOS MEDIOS (x_i)	FRECUENCIA (f_i)	$f_i x_i$
$4 \geq x < 6$	5	13	65
$6 \geq x < 8$	7	11	77
$8 \geq x < 10$	9	3	27
$10 \geq x < 12$	11	2	22
$12 \geq x < 14$	13	1	13
			204

$$\bar{X} = \frac{\sum f_i x_i}{30} = \frac{204}{30} = 6.8 = 7 \text{ aciertos.}$$

La mediana o (Me) se define como el valor central de una serie de datos cuando los valores están ordenados por su magnitud; es decir, es valor de la variable que tiene una frecuencia igual, antes y después de él. Al ser menos sensible que la media aritmética ante los valores extremos de las observaciones, resulta apropiada para distribuciones asimétricas tales como salarios, ingresos por ventas, o para distribuciones con una clase final indefinida.³⁰

Cuando los datos están agrupados en series de frecuencias de clase, la mediana puede encontrarse empleando la distribución de frecuencias acumuladas. La mediana queda comprendida e aquel intervalo para el cual menos del 50% de los valores son menores que su límite inferior de clase; y menos del 50% de los valores son mayores que su límite superior de clase. A este intervalo se le denomina clase mediana: La fórmula para el cálculo de la mediana es:

$$Me = \text{Lim. Inf.} + \frac{\frac{n}{2} - fa_{i-1}}{f_i} j_i$$

donde:

Lim. Inf. : es el límite inferior de la clase mediana

n : es la frecuencia total

fa_{i-1} : es la suma de las frecuencias de todas las clases por debajo de la clase mediana

f_i : es la frecuencia de la clase mediana

³⁰ Ibidem, p. 29.

j_i : es la amplitud de la clase mediana

Sustituyendo con los datos del estudio:

$$Me = 6 + \frac{\frac{30}{2} - 10}{11} \cdot 2$$

$$Me = 6 + \frac{5}{11} \cdot 2 = 6 + 1.4 = 7.4$$

Me = 7 aciertos

Al observarse tanto la media como la mediana se concluye que son iguales, en ambos casos es de 7 aciertos, por lo que el promedio grupal es de 7.

En opinión de Fausto Castañeda : " una vez calculadas las medidas de posición de tendencia central de un conjunto de datos estadísticos, se debe proseguir con la estimación de las medidas de dispersión".³¹

Estas medidas son el rango o recorrido, la desviación estándar y la varianza y describen la magnitud de la dispersión o variabilidad que puede encontrarse en los datos: es decir, si las observaciones están estrechamente agrupadas, los valores de las medidas de dispersión serán pequeños; caso contrario si los datos están más extendidos. Por esta razón se dice que las medidas de dispersión proporcionan conocimiento del grado de heterogeneidad con que la variable se distribuye en un conjunto de datos, grado que resulta necesario conocer, en el caso de cualquier investigación de campo para confiar en los datos obtenidos.

³¹ Ibidem, p. 34

La varianza (s^2) se define como el promedio de las dispersiones cuadráticas de los valores con respecto a la media aritmética, la fórmula de la varianza de una muestra es:

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \text{media aritmética})^2}{n-1}$$

El análisis de los datos del estudio se presenta en el cuadro 7.

CUADRO 7
ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA)

LÍMITE	f_i	x_i	\bar{x}	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i (x_i - \bar{x})^2$
$4 \geq x < 6$	13	5	6.8	- 1.8	3.24	42.12
$6 \geq x < 8$	11	7	6.8	- 0.2	0.0004	0.0044
$8 \geq x < 10$	3	9	6.8	2.2	4.84	14.52
$10 \geq x < 12$	2	11	6.8	4.2	17.64	35.28
$12 \geq x < 14$	1	13	6.8	6.2	38.44	<u>38.44</u>
						130.3644

$$S^2 = \frac{130.3644}{29} = 4.49$$

Como muestra el cuadro 7, la dispersión de los datos es mínima: 4.49, por lo que la media y la mediana tienen un alto grado de confiabilidad.

La desviación estándar también es baja, aplicando y sustituyendo en la fórmula, obteniendo la raíz cuadrada de la varianza:

$$S = \sqrt{s^2}$$

$$S = \sqrt{4.49}$$

$$S = 2.1189$$

3.2.8 RESULTADOS

En el grupo destacó un sujeto de sexo femenino, quien obtuvo 12 aciertos de 13 posibles, sin embargo, el 80% se ubicó entre 4 y 8 aciertos, el promedio grupal, con base en el análisis estadístico fue de 7 aciertos, aplicando regla de 3 o cuarta proporcional las calificaciones correspondientes serían las siguientes:

ACIERTOS	CALIFICACIÓN
13	10.0
12	9.2
11	8.4
10	7.7
9	6.9
8	6.1
7	5.3
6	4.6
5	3.8
4	3.0
3	2.3
2	1.5
1	0.8

Los resultados del estudio confirman la hipótesis planteada, dado que la calificación grupal fue de 5.3, es decir, resultaron reprobados en una escala de 1-10, no obstante 6 alumnos, obtendrían una calificación aprobatoria, esto es, sólo el 20% aprobó el examen de comprensión de la lectura, en tanto que el 80% carece de la capacitación necesaria.

CAPÍTULO IV

SUGERENCIAS PARA OPTIMIZAR LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Hasta ahora, con base en los resultados de la investigación se concluye que existen deficiencias en la técnica que actualmente se emplea en la educación media básica para incrementar la habilidad y capacidad de comprensión de la lectura.

En el presente capítulo, se realizan una serie de sugerencias que podrían contribuir al mejoramiento de la comprensión de la lectura.

4.1 TEORÍAS SOBRE EL LECTOR

Resulta oportuno establecer lo que los diversos teóricos han señalado sobre las características del lector, objeto y sujeto de la materia de Español en el área correspondiente.

Diversos teóricos consideran que es posible determinar una tipología de la lectura, tomando en cuenta no la índole de las publicaciones sino la actitud del lector, es decir sus intereses en la lectura y la posición que toma ante ella. En un trabajo titulado *Para una historia literaria del lector*, el ensayista alemán Harald Weinrich clasifica a este en ocho posibles tipos:

1. El oyente, que escucha en compañía de otros oyentes al juglar que canta.

2. El que sigue la palabra al pie de la letra, como señala la Biblia. Es decir, el que interpreta todo textualmente y no busca otro sentido que el enunciado de modo directo.
3. El amigo simpatizante, al cual el autor recita las páginas que acaba de escribir.
4. El estudiante, que lee en su curso los autores exigidos.
5. El lector *de fin de semana*, que devora su novela.
6. El crítico, que *rumia* la obra.
7. El historiador de la literatura, que *clasifica* el texto.
8. El filósofo, que intenta dar al texto una interpretación a toda costa.³²

Luego de establecer esta tipología Weinrich hace algunas consideraciones de interés para mostrar cómo, aunque esas categorías pueden existir a un mismo tiempo (y por lo tanto ser *a-históricas*), en realidad *cada época genera determinados tipos de lecturas*. El predominio de algunas de ellas caracteriza, entonces, a cada periodo.

Dice Weinrich: "Si observamos con atención, resulta que los tipos de lectores no son en realidad a-históricos. No cabe duda de que el filósofo como lector existe desde la época alejandrina. Pero se nos presenta con caras distintas que cambian con las épocas: como gramático helenístico, como maestro de la escuela catedralicia, como humanista, como editor crítico, como historiador de la literatura o como intérprete. Este hecho resalta todavía más en relación con los otros tipos de lectores. El oyente de literatura oral, si es que debe incluir al no lector en nuestras observaciones sobre la imagen del lector, tiene características comunes como oyente

³² Weinrich, Harald; *Para una historia literaria del lector*; Trillas, México, 1994, p. 30

de la épica de Homero, de leyendas heroicas serbocroatas y de los festivales de la canción de nuestra época. Pero es tan distinto en sus variantes como son distintos la corte de un príncipe griego, la plaza de un pueblo serbocroata y un palacio de deportes moderno".³³

Durante las últimas dos décadas han proliferado las teorías vinculadas a la función del lector. Son muchos los ensayistas importantes que han dedicado su esfuerzo intelectual a poner en claro la relación entre texto y lector; a estudiar en qué consiste propiamente *la lectura*.

El objetivo de este capítulo es revisar algunas de esas, teorías, a modo de una introducción a ellas, de forma tal que el lector interesado en ampliar sus conocimientos y su *comprensión* del fenómeno "lectura" pueda acceder más fácilmente a los textos originales. Al mismo tiempo, y puesto que se trata de resúmenes y comentarios de las teorías referidas, el capítulo intenta servir como incentivo a la reflexión sobre la lectura.

En 1962, el filósofo italiano Umberto Eco introdujo en el discurso de la cultura occidental, la noción de "obra abierta", que desde entonces ha tenido gran difusión y gran éxito crítico. El concepto de Eco se ha empleado con abundancia y ha permitido la comprensión de un fenómeno particular del arte en el siglo XX (incluida la literatura), así como la relación nueva que se establece entre obra y lector. La teoría de Eco, ha tenido incluso continuaciones en otros teóricos, que la han tomado para extenderla en aspectos que no eran los primigenios. Incluso el propio autor ha desarrollado posteriormente la problemática sobre la función del lector en lo que

³³ *Ibidem*.

llamamos literatura.

En general, la teoría de Eco, así como las de otros ensayistas, parte de suponer que el lector no asume una función pasiva frente al texto literario (o frente al cuadro, la composición musical, etc.) sino que colabora en su construcción. En otras palabras, y refiriéndonos exclusivamente a la literatura como manifestación artística, diríamos que la *obra* viene a ser el producto de una lectura y de un texto; la lectura "crea" la obra en el momento en que entran en relación un lector y un texto escrito.

Con esta base conceptual, de la que parten y a la que llegan casi todos los nuevos teóricos de la lectura, acaba por desmoronarse la antigua idea de que la lectura es pasiva, meramente receptiva, y que el lector es un receptor acomodado únicamente a las intenciones y designios de un autor.

La exposición de la teoría de Eco se encuentra fundamentalmente en el capítulo inicial de su libro *Obra abierta*: "La poética de la obra abierta". En otros capítulos del mismo libro se encuentran aplicaciones de esta teoría, en particular al arte pictórico ("Lo informal como obra abierta"), y a la obra literaria de James Joyce ("De la *Summa* al *Finnegans Wake*. La poética de Joyce") a quien Eco considera un epítome, un claro representante de esta tendencia estética. Por lo tanto, vamos a concentrarnos en el primer ensayo mencionado, y después se harán algunas referencias a obras posteriores del propio Eco, donde el autor retoma, amplía o refiere la noción de obra abierta.³⁴

³⁴ Cfr. Eco, Umberto; *Obra Abierta*; Seix-Barral, España, 1989, pp. 75 y ss.

Eco abre su ensayo refiriéndose a un fenómeno de la composición musical moderna: las obras de Stockhausen, Berio, Posseur y Boulez, por ejemplo, que dejan al intérprete un ancho campo de intervención. No son obras concluidas en sí mismas, ante las cuales deba seguirse fielmente una partitura, sino obras abiertas que invitan al intérprete a "continuarlas", a realizar múltiples variaciones interpretativas.

"Estas nuevas obras musicales consisten en cambio no en un mensaje concluso y definido, no en una forma organizada unívocamente", señala Eco, "sino en una posibilidad de varias organizaciones confiadas a la iniciativa del intérprete, y se presentan por consiguiente no como obras terminadas que piden ser revividas y comprendidas en una dirección estructural dada, sino como obras 'abiertas', que son llevadas a su término por el intérprete en el mismo momento en que las goza estéticamente".³⁵

Eco aclara el uso dado a la palabra *intérprete*; no se refiere tanto al *ejecutante* de una obra como actitud de reproducción de la misma, sino a quien, en el momento de interpretarla, está gozándola: "el que mira un cuadro o lee en silencio una poesía, o escucha un fragmento de música ejecutado por otros". Por ende, concluye que para los fines de esta reflexión estética, "toda *lectura, contemplación, gozo* de una obra de arte representa una forma, aunque sólo sea tácita y privada, de ejecución"

También distingue de forma expresa su teoría de obra abierta y participación de intérprete, de cualquier otra obra y de la función tradicional del lector o espectador. En rigor, dice Eco, hay un sentido más amplio del término "apertura", y en ese sentido podría decirse que "cualquier obra tradicional, aunque no se entregue

³⁵ *Ibidem*.

materialmente incompleta, exige una respuesta libre e inventiva, si no por otra razón, sí por la de que no puede ser realmente comprendida si el intérprete no la reinventa en un acto de congenialidad con el autor mismo". Esta última sería una de las funciones de la lectura.

Es importante notar tanto en ésta como en posteriores observaciones del estudio de Eco, que todas las artes convergen hacia el mismo fenómeno de la "obra abierta". De ahí que pase de ejemplos musicales a ejemplos plásticos o literarios. Vamos a concentrarnos ahora en los últimos para acercarnos a la categoría específica del lector como uno de los llamados interpretes.

Y Eco añade: "*Es preciso evitar que un sentido único se imponga de golpe; el espacio blanco en torno a la palabra, el juego tipográfico, la composición espacial del texto poético contribuyen a dar un halo de indefinido al término, a preñarlo de mil sugerencias diversas*".

Antes de afirmar rotundamente que "muchas de la literatura contemporánea (...) se funda en el uso del símbolo como comunicación de lo indefinido", Eco aclara su concepción de la sugerencia, como lo hará más adelante Wolfgang Iser. "Con esta poética de la sugerencia la obra se plantea intencionadamente abierta a la libre reacción del que va a gozar de ella. La obra que 'sugiere' se realiza siempre cargada de las aportaciones emotivas e imaginativas del intérprete. Si en toda la lectura poética tenemos un mundo personal que trata de adecuarse con espíritu de fidelidad al mundo del texto, en las obras poéticas deliberadamente fundadas en la sugerencia el texto pretende, específicamente, estimular precisamente el mundo personal del intérprete para que él saque de su interioridad una respuesta profunda elaborada por

misteriosas resonancias.

Señala también, como una tendencia de la crítica moderna, la que se ocupa de la interpretación simbólica. Por ejemplo, en su trabajo sobre el símbolo literario, W.Y. Tindalí, dice Eco: "tiende a hacer teórica y experimentalmente definitiva la afirmación de Paul Valéry, 'no existe un sentido verdadero de un texto', hasta concluir en que una obra de arte es un aparato que cualquiera, incluso su autor, puede 'usar' como mejor le parezca.

También señala a Joyce como el autor de obra abierta por antonomasia, y su *Finnegans Wake* como el ejemplo supremo. Pero al decir que en ese libro "cada acontecimiento, cada palabra se encuentra en una relación posible con todos los demás", también afirma: "Esto no significa que la obra no tenga un sentido: si Joyce introduce claves en ella es precisamente porque desea que la obra sea leída en un cierto sentido".

La otra *modalidad* de apertura no tiene que ver con la ambigüedad, lo simbólico, lo indefinido o la multiforme invención lingüística joyceana, sino con un procedimiento teatral famoso a partir de Brecht: el efecto de distanciamiento que se busca lograr en el espectador (o en el lector de la obra dramática) para que sea él quien establezca su resolución.

Con su *Efecto de distanciamiento* teatral, Brecht hace que el espectador (o intérprete, al decir de Eco) busque en su propia conciencia y desde su situación socio-política, la resolución dramática, ya que él como autor se niega a proporcionarla, en la forma que generalmente se ha hecho en el teatro clásico. Para

Brecht, la noción de apertura tiene una función eminentemente política. "La obra aquí es 'abierta' como es 'abierto' un debate: la solución es esperada y deseada, pero debe venir del concurso consciente del público. La apertura se hace instrumento de pedagogía revolucionaria".

Dentro del terreno literario, el caso antonomástico es el de Mallarmé y su proyecto de realizar el *Libro*. "En el *Libro* las mismas páginas no habrían debido seguir un orden fijo: habrían debido ser relacionables en órdenes diversos según leyes de *permutación*". Es preciso aclarar que Mallarmé nunca llevó a cabo tan ambicioso proyecto que, de haberse realizado según su propósito, sería hoy el ejemplo máximo, irrefutable, de la obra en movimiento. Puedo añadir que, aún diferente del proyecto mallarmeano, existe en la literatura latinoamericana una novela basada en el juego de la permutación. Se trata de *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, novela cuyos capítulos, aun cuando siguen un orden, admiten diferentes secuencias. De hecho, al comienzo de la novela, el propio autor sugiere un segundo orden de lectura, a través de una tabla de orientación que difiere claramente del orden que tienen sus capítulos en la *versión* publicada.

La obra abierta no podía estar, como nada lo está en el mundo, absolutamente desvinculada de sus contextos. Incluso su relación estrecha con el lector la vincula más, si puede así decirse, a lo que no es texto puro. Una vez afirmado el predominio de la lógica y la ciencia frente a la literatura (u otras formas artísticas) en cuanto al conocimiento de lo real, Eco llega sin embargo a la conclusión de que la obra constituye una *metáfora epistemológica*.

A través de las agudas observaciones que contiene "La poética de la obra abierta", Eco abre precisamente un campo de reflexión cuyas mayores y más significativas notas tienen que ver con el *lector*, con la forma de participación a que lo invita el arte contemporáneo. "La poética de la *obra en movimiento* (como en parte la poética de la 'obra abierta') establece un nuevo tipo de relaciones entre artista y público, una nueva mecánica de la percepción estética, una diferente posición del producto artístico en la sociedad; abre una página de sociología y de pedagogía, además de una página de historia del arte".

La *Obra abierta* de Umberto Eco tuvo, como se señaló antes, un gran éxito de lectura y aplicación; se tradujo a muchos idiomas y sus conceptos fueron empleados (o discutidos) en numerosos estudios. Pero su influencia fue mayor aún, ya que permitió comprender ciertas formas nuevas del arte (las formas 'abiertas') así como vislumbrar sus relaciones con otros aspectos del mundo moderno. Escrito en un estilo sencillo, directo, pese a manejar indudable erudición, el libro resultó tener una formulación teórica convincente o al menos muy sugestiva. Esto ayudó a entender los cambios de que en la actualidad se traducen en determinadas expresiones artísticas.

Con el paso de los años y con otras obras escritas en torno a problemas de comunicación de masas, arte, literatura y filosofía, Eco se amoldó a nuevas exigencias de la teoría y colaboró a su desenvolvimiento. Fue precisamente durante los años sesenta y en particular la década del setenta, cuando se desarrolló con riqueza y abundancia la teoría lingüística basada en la semiología (teoría de los signos) así como en el estructuralismo. Por eso no sorprende saber que en la bibliografía de este sagaz pensador del arte moderno se cuenta desde 1976 una

Teoría de la semiótica, a partir de la cual ha ampliado el campo de sus preocupaciones teóricas, sin abandonar, no obstante, el tema del *lector*.

El ensayo introductorio de *The Role of the Reader* (titulado del mismo modo que el libro) resulta importante no sólo porque se refiere de manera retrospectiva a *obra abierta*, sino ante todo, porque vuelve a reflexionar sobre el lector, en este caso de un modo más sutil y afinado, pues su obra ya había pasado, como se señaló al comienzo, por los enfoques semióticos. Lo fundamental es ahora la introducción del concepto de *lector modelo* o prototipo (Model Reader), que tiende a enriquecer nuestra comprensión del fenómeno literario (no sólo del fenómeno específico de la lectura). "Para organizar un texto", dice Eco, "su autor tiene que basarse en una serie de códigos que asignan contenidos dados a las expresiones que emplea. Para hacer que este texto sea comunicable, el autor debe suponer que el conjunto de códigos en que se basa son los mismos que comparte con el posible lector (o lector modelo), supuestamente capaz de manejar interpretativamente las expresiones de la misma manera que el autor las maneja generativamente".

De este modo, es posible suponer que cada autor considera la existencia de un lector más o menos específico y determinado cuando escribe su texto. Que esto es así, y que el escritor "elige" al posible lector, puede comprobarse a través de diferentes rasgos del texto que no lo aluden directamente pero sí lo presuponen según la elección de:

- a) un código lingüístico específico;
- b) un determinado estilo literario;
- c) índices específicos de realización.

Todas estas opciones orientan en cuanto al tipo de lector que busca el autor, ya que establecen límites o posibilidades para cada uno de los lectores potenciales; se va haciendo una tarea de filtro. Eco afirma, entonces, que *cada autor elige a su lector*. Y el aserto es tal vez más convincente cuando este fenómeno se muestra de manera clara e inequívoca: los libros *para* padres, *para* niños, *para* profesionales, entre otros.

Así, por ejemplo, una novela puede exigir la presencia de un lector erudito o al menos muy informado sobre el asunto que desarrolla; pero al mismo tiempo esa novela, si está bien realizada, ofrecerá la información necesaria y suficiente para su comprensión. Dicho de otro modo: el texto "*crea la competencia de su lector modelo*".

Parece que un texto bien organizado, por un lado presupone un modelo de competencia proveniente, por así decirlo, del exterior del texto, pero por otro lado se esfuerza en edificar, con medios meramente textuales, dicha competencia. Esta resulta una de las ideas más interesantes del libro de Eco: la existencia de un lector modelo en la mente del autor (y *en* el texto literario), y el hecho de que la obra misma, al tiempo que exige un tipo de lector, le ofrece medios para amoldarse a la situación requerida.

El proceso de comunicación literaria se puede entender como una modalidad de la comunicación básica (emisor, mensaje codificado, receptor), y se puede aceptar que el uso de un código por parte del autor supone la elección de un lector modelo; existe sin embargo un fenómeno que aparenta no adaptarse a este esquema comunicacional.

Eco concebía la obra abierta como aquella que dejaba al intérprete casi por entero libre a su iniciativa, en las precisiones que establece ahora se advierte una mayor rigidez de dicha apertura: el lector está menos libre de lo que se suponía.

"Uno no puede usar el texto como quiera. Si no sólo como el texto quiere que se le use. Un texto abierto, por 'abierto' que sea, no puede admitir cualquier interpretación"³⁶. De este modo, el lector modelo de la obra abierta ha de coincidir con el código establecido por el autor mucho más exactamente que si se tratara de una obra cerrada. Si se intercambiaran esos lectores, la consecuencia sería la destrucción (por incompreensión, por incompetencia) de la obra abierta.

De este modo, podría decirse que la obra cerrada admite todo tipo de lector pues las interpretaciones que de ella se hagan no tendrán que ver con el texto en sí (con sus sentidos) sino con la inteligencia variable de sus lectores y con los diversos intereses de lectura.

Esta es la diferencia entre las posibilidades de interpretación de la obra cerrada y de la obra abierta, y el diferente caso de exigencia de su correspondiente lector modelo.

Otro teórico es Wolfgang Iser cuyos pensamientos han construido la teoría conocida como del *lector implícito*.

En 1972 apareció en Munich, Alemania, una colección de ensayos de

³⁶ Eco, Umberto; **The Role of the Reader**; Universidad de Indiana, EE.UU., 1992, p. 59.

Wolfgang Iser titulada *Der Implizite Leser* (El lector implícito)³⁷, con el objetivo de revisar la literatura en cuanto forma comunicacional, desde Bunyan a Beckett. El libro incluye trabajos sobre Bunyan, Fielding, Smollett, Scott, Thackeray, Faulkner, Compton-Burnett, Joyce y Beckett. A través de varias obras que pertenecen a la tradición en lengua inglesa, Iser intentó "sentar las bases para una teoría de los efectos y las respuestas literarias basadas en la novela, dado que éste es el género en el cual el compromiso del lector coincide con la producción del sentido". Desde la introducción misma, el ensayista alemán se preocupa por dejar clara la significación de la nueva categoría que va a estudiar a través de sus trabajos concretos y en un ensayo final de índole más teórica.

El siguiente propósito será comentar algunas de las ideas centrales del ensayo de Iser (*El proceso de la lectura*), para buscar su estructuración en una teoría formulada con bastante exactitud. Por lo pronto, Iser plantea un punto de partida, dentro de lo que él mismo llama un "acercamiento fenomenológico" al problema. Y es la idea de que "la obra literaria tiene dos polos que podríamos llamar el artístico y el estético: el artístico refiere al texto creado por el autor, y el estético a la realización cumplida por el lector". De ahí que haya una distinción entre *texto* y *obra literaria*: mientras el primero pone énfasis en la relación entre autor y producto (siendo aquí el lector sólo una *potencia* no una realidad), la obra literaria se definiría como el producto de ese texto y una participación *real* del lector *real* (a través del proceso de la lectura).

Esta cualidad de la obra literaria, puesta en evidencia por medio de la participación del lector, es la que define la "naturaleza dinámica" de la lectura. Con

³⁷ Iser, Wolfgang; **The Implied Reader**: John Hopkins University Press, EE.UU., 1974, 304 pp.

esta idea se supera entonces la concepción de la obra como una estructura dada, producida por un autor y entregada al lector para que la goce estéticamente, de modo pasivo y sin compromiso; y se define nuevamente el gozo artístico como una actividad del lector que tiene mucho que ver con su aptitud de "descubrimiento" en la obra literaria, el cual lo llevará a profundizar un conocimiento dialéctico del mundo y de sí mismo (en cuanto sujeto cognoscente):

La noción de gozo o fruición resulta importante para Iser, como vemos, pues ya desde el comienzo plantea, siquiera esquemáticamente, su requisito o condición: "leer es solamente un placer cuando es activo y creativo". Iser se basa en el estudio que hizo Virginia Woolf de Jane Austen para afirmar que una obra literaria tiene *omisiones* deliberadas, "partes 'no escritas' del texto", con la función de incentivar en el lector su interés y su trabajo sobre la propia obra.

Aquí hay un punto de gran importancia, pues choca decididamente con la crítica de base lingüística y textual; ésta afirma que el estudio literario (o la lectura) no debe intentar ver más allá de lo que el texto dice. Incluso de esta negativa a salir del texto proceden expresiones como "solicitar al texto", es decir, interpretar cosas que el texto no ha señalado y que arbitrariamente extrae un intérprete o un lector, al forzar los significados de una obra determinada.

El riesgo de la interpretación, en este sentido, es cierto; muchas veces el entusiasmo interpretativo, la deformación profesional (del psicoanalista, el sociólogo, el pedagogo, etc.) o la mera incompetencia del lector, llevan a exageraciones y extravíos inadmisibles en la interpretación. Justo allí "comienza un proceso absolutamente dinámico: el texto escrito impone ciertos límites a sus implicaciones

no escritas, para impedir que se hagan confusas y nebulosas, pero al mismo tiempo estas implicaciones, emergentes de la imaginación del lector, ubican la situación dada en un trasfondo mucho más significativo que si se las abandonara por su propia cuenta". Iser acepta la complejidad de esta situación estética y el problema de hasta qué punto es posible describir y explicar su exacto funcionamiento. Para ello, acude a algunos conceptos fenomenológicos de Roman Ingarden, ante todo el estudio de cómo "las frases actúan unas sobre otras". Según Ingarden, quien ha desarrollado una visión inmanente de la obra literaria, el "mundo presentado" en la obra no es un reflejo del mundo exterior sino un resultado de la relación de frases.

Según Iser, "Este mundo no pasa delante de los ojos del lector como un filme. Las frases son 'partes componentes' en cuanto ellas hacen afirmaciones, reclamos, u observaciones, o dan información, y de este modo establecen perspectivas variadas en el texto - Pero ellas permanecen sólo como 'partes componentes'; no son la suma total del texto mismo. Pues las frases correlativas intencionales [término de Ingarden] descubren sutiles conexiones individualmente menos concretas que las afirmaciones, reclamos y observaciones, aun cuando éstas sólo pueden llegar a su real significación a través de su relación con las [frases] correlativas".

Aunque la teoría de Ingarden (y en general la fenomenología) es de difícil comprensión, tratemos de simplificar este proceso. Lo que Iser, basado en Ingarden, indica, es que un texto literario opera a partir de frases que, aun siendo singulares, se relacionan, y motivan ciertos fenómenos que se ponen en evidencia con la lectura. Así, por ejemplo, gracias a que la lectura concita la imaginación del lector, el formular y relacionar las frases produce una "expectativa" de lectura, esto es, una prospección de futuro a satisfacer o decepcionar en esa misma lectura.

Este proceso de continua modificación a medida que se realiza la lectura puede simplificarse al decir que "cada frase correlativa intencional abre un horizonte particular, el cual es modificado, si no completamente cambiado, por las frases subsiguientes. Mientras estas expectativas incrementan el interés por lo que vendrá, la modificación subsiguiente de ellas también tendrá un efecto retrospectivo sobre lo que ya ha sido leído". De modo tal que *lo ya leído* puede adquirir un significado diferente que el que tuvo en el momento de su lectura. Así advertimos el "proceso" mismo de la lectura, y cómo éste va creando expectativas (hacia el futuro) y cambios (hacia el pasado). Nada de esto sucedería durante la lectura de no participar el lector de manera activa a través de su *imaginación*. De modo tal que, una vez más, puede subrayarse que el texto, en cuanto entidad, es transformado, revivido, puesto en acción, sólo mediante el trabajo del lector. Y el estudio de la obra literaria, por ende, debe atender a este participante esencial.

Iser da mucha importancia al funcionamiento intelectual del lector. Refiere, por ejemplo, el modo como lo leído se hunde en la memoria y reaparece constantemente aunque modificado; si no fuera así, si reapareciera sin mácula, sin transformación, la memoria sería equivalente a la percepción. Lo que interesa por ende destacar es que el proceso de la lectura integra la noción de tiempos. De aquí que el lector, al establecer estas interrelaciones entre pasado, presente y futuro, obliga al texto a revelar su potencial multiplicidad de conexiones. Estas conexiones son el producto de la mente del lector operando sobre el material crudo del texto, aunque ellas no sean el texto mismo (ya que éste consiste en frases, afirmaciones, información, etc.).

El producto de la actividad mental inducida por la lectura es llamado por Iser "dimensión virtual del texto" pero aclara de inmediato que la dimensión virtual ni es el texto ni es la imaginación del lector, sino la unificación de ambos. Es, pues, una nueva manera de definir la lectura en sentido fenomenológico. Ahora bien, al continuar su exposición sobre este proceso, con especial atención sobre el fenómeno de la "expectativa", Iser recuerda que todo texto literario "está lleno de giros y vueltas inesperadas, de frustración de las expectativas". Precisamente por ello puede hablarse de un flujo con interrupciones, saltos, etc. "De hecho, es solamente a través de inevitables omisiones como una narración adquiere su dinamismo. Por lo tanto cada vez que el flujo es interrumpido y se nos conduce en direcciones inesperadas, también se nos da la oportunidad de hacer presente nuestra facultad para establecer conexiones, para llenar los huecos dejados por el texto".

Esta es una actitud fundamental de la lectura: establecer conexiones que conduzcan a encontrar una consistencia del texto y su sentido a través (y en) la lectura. De ahí, asimismo, surge el hecho de que el texto sea inagotable y variado y de que toda lectura deba resultar selectiva.

Con todos los textos literarios, entonces, debemos decir que el proceso de la lectura es selectivo, y que el texto potencial resulta infinitamente más rico que cualquiera de sus realizaciones individuales.

El diseño teórico de Iser llega a determinar una participación activa del lector. Los siguientes pasos explicativos harán aún más radical este papel, al poner cada vez mayor énfasis en dicha función interna del texto que se completa por el lector real y su respuesta, mediante la lectura.

Justamente esta ligazón dialéctica entre la expectativa y lo retrospectivo conduce a convertir el proceso de lectura en una experiencia. En palabras de Iser: "sean cuales sean los modos y circunstancias en que el lector pueda aglutinar las diferentes fases del texto, será siempre el proceso de anticipación y retrospección el que conduce a la formación de la dimensión virtual, la que a su vez transforma al texto en una experiencia para el lector". Incluso llega a comparar este tipo de experiencia con lo que habitualmente se entiende como experiencia de vida. ¿Y esto por qué?, podemos preguntarnos. "La manera en que el lector experimenta el texto reflejará su propia disposición, y a este respecto el texto literario actúa como una especie de espejo; pero al mismo tiempo, la realidad que este proceso ayuda a crear es *diferente* a la suya propia (normalmente tendemos a aburrirnos con textos que nos presentan cosas ya perfectamente conocidas por nosotros)".³⁸

Aclarado lo anterior, Iser señala que una vez discutido el proceso de anticipación y retrospección, hay que ver también el esfuerzo que realiza el lector por "aglutinar todos los diferentes aspectos del texto para formar la consistencia" siempre buscada. La consistencia no la da el texto mismo "sino que surge del encuentro entre el texto escrito y la mente individual del lector, con su propia y particular historia de su experiencia, su propia conciencia, su propio punto de vista".

El texto provoca ciertas expectativas que a nuestra vez proyectamos en el texto de tal modo que reducimos las posibilidades polisemánticas a una sola interpretación que mantenga las expectativas, extrayendo de esto un significado individual, configurativo. La naturaleza polisemántica del texto y la construcción de

³⁸ *Ibidem*, p. 124.

ilusión por parte del lector son factores contrarios. Si la ilusión fuera completa, la naturaleza polisemántica se desvanecerla; si dicha naturaleza fuese todopoderosa, la ilusión se destruiría completamente. Ambos extremos son posibles pero en el texto literario individual siempre encontramos alguna forma de equilibrio entre las dos tendencias en conflicto. La formación de ilusiones, por lo tanto, nunca puede ser total, pero es esta misma incompletud la que de hecho le confiere su valor productivo".³⁹

Este equilibrio agiliza la lectura y al mismo tiempo es un producto dinámico de ella. No obstante, la ilusión resulta un concepto más complejo de lo que se quisiera, y más aún su aplicación a una teoría del arte.

En todo lo expresado se encuentran prácticamente los elementos más importantes de una teoría del lector, que desemboca en este proceso de reacción al texto y de trabajo *con* el texto

A través del proceso de la lectura, el lector contrasta su mundo familiar con el mundo no familiar (ajeno) del texto literario. Ya vimos que ésta era una condición de la obra literaria para despertar el interés. Podría decirse que todo proceso de lectura conforma un intercambio o un diálogo entre un mundo no familiar (el creado por el autor) y el mundo familiar del lector, con todos sus valores.

Lo que sucede en el lector es siempre, en mayor o menor medida, una transformación, ya que su experiencia es la de absorber, dialécticamente, ese mundo ajeno, diferente al suyo, mediante una participación activa donde todo se conjuga

³⁹ *Ibidem*, pp. 156-157

(valores, ideología, etc.) para dar un resultado diferente.

La actitud del lector, formulada en estos términos, permitiría hablar de alienación (ceder su ser a otro, perder su identidad ya que está dominado por un pensamiento ajeno), y sin embargo hemos visto que en todo el proceso de lectura hay equilibrios que normalizan los riesgos, diríamos que hay estrategias que permiten perder la conciencia (alienarse) y al mismo tiempo tener conciencia de ese fenómeno (dominar la alienación).

Finalmente Iser resume su teoría del lector y pone énfasis en los conceptos anteriormente mencionados, para concluir rescatando al lector de la "alienación" al tiempo que la convierte en un fenómeno positivo de la afirmación o corrección de valores personales.

A través del acto de la lectura, el lector debe enfrentarse a un texto literario que moviliza, por decirlo de algún modo, todo su mecanismo mental y moral y lo hace "reaccionar" de manera activa y no pasiva ante las situaciones ficticias presentadas, como hemos visto. En el proceso de la lectura, los valores ideológicos del lector se ponen en duda porque entran en relación dialéctica con los valores ideológicos del autor (o del texto literario, si se quisiera separar ambos discursos ideológicos).

Por otra parte, la lectura conforma una suerte de experiencia en la medida en que hace "vivir" al lector lo que en general no ha vivido directamente. Aquí radica la estructura dialéctica de la lectura. La necesidad de descifrar nos da la oportunidad de formular nuestra propia capacidad de desciframiento, esto es, llevamos a primer

plano un elemento de nuestro ser del que no somos directamente conscientes.

De esta manera concluye Iser su ensayo, y por cierto desemboca en una afirmación positiva del proceso de la lectura. Ésta, pues, aun cuando tiene que ver con una momentánea (o parcial) alienación, tiene el efecto de ayudar a desarrollar no sólo los valores sino también los mecanismos y aptitudes del lector, por las cuales se conforma de manera progresiva su osamenta ideológica.

Todo este fenómeno se refiere a la relación entre texto literario y lector, y deja por el momento de lado al autor, en cuanto emisor de un mensaje. Esto no significa que el autor desaparece en la teoría del lector, puesto que está subsumido en la obra literaria misma. No atenderlo por completo significaría que el foco no estaría colocado en el proceso generativo del texto, sino en el proceso recreativo del mismo. En ese momento es cuando se puede empezar a hablar de obra literaria, ya que ésta comienza a funcionar para el destinatario y deja de ser texto, es decir, complejo de palabras y frases.

4.2 MODELOS PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

En este apartado, el objetivo es proponer al alumno algunos modelos para la lectura de la narrativa, de la poesía y del ensayo, de modo tal que pueda, al utilizarlos, alcanzar un nivel más profundo en la comprensión de sus lecturas.

Es necesario comenzar por revisar el empleo de los signos de puntuación, pues esos signos cumplen un papel muy importante en la expresión escrita del pensamiento y, por lo tanto, ya sea en la lectura oral como en la silenciosa, deberán

ser atendidos y respetados para captar precisamente con claridad dicha expresión.

Los modelos de lectura narrativa, poética y ensayística, así como las actividades correspondientes y todas las observaciones contenidas aquí, ayudarán al alumno a desenvolverse con eficacia en la lectura, es decir, a ser un lector que "domina" su lectura (al entender el texto y ser capaz de analizarlo) y no está "dominado" por ella.

Los signos de puntuación.- Podría parecer obvia (y por obvia desatenderse, equivocadamente) la afirmación de que la lectura comprensiva debe empezar por una lectura correcta. Entendemos por lectura correcta el saber pronunciar las palabras de una frase y saber detenerse o continuar, de acuerdo con los signos de puntuación. La experiencia de los maestros indica que ahí nace la mala lectura y la comprensión errónea de lo leído, en un detalle aparentemente nimio como es el signo de puntuación. En general, se piensa que dichos signos son un lujo, meras señales de tránsito que indican cuándo disminuir la velocidad, cuándo detenerse, cuándo volver a avanzar, sin que esas señales tengan tanta importancia como el viaje mismo de la frase.

Theodor Adorno, uno de los filósofos más famosos de nuestro siglo, entendió, sin embargo, que estos signos eran importantes en la relación del lenguaje con el pensamiento, y a ellos dedicó un ensayo titulado *Los signos de puntuación*, en 1956.⁴⁰ Entre otras observaciones, Adorno anota la desaparición de la frase larga en la escritura moderna, que adopta en cambio una frase percutiente, breve, eficaz, periodística. Este cambio indica, para él, una modificación en el pensamiento

⁴⁰ Adorno, Theodor W.; *Notas de Literatura*: Ariel, España, 1962, pp. 136 y ss.

humano: "Con el sacrificio del periodo el pensamiento mismo se hace de poco aliento. La prosa se rebaja a la proposición de protocolo, al mero registro de los hechos".

Veamos cómo caracteriza gráficamente los signos de puntuación:

"¿No parece el signo de exclamación un índice amenazadoramente erguido? ¿No son los signos de interrogación como luces intermitentes o como una caída de párpados? Los dos puntos abren, según Karl Kraus, la boca: ¡ay del escritor que no sepa saciarla! El punto y coma recuerda ópticamente unos bigotes colgantes; aún más rudamente siento su violento sabor. Las comillas se pasan la lengua por los labios, astutas y satisfechas".⁴¹

Sobre el particular, Adorno señala que: "En ninguno de sus elementos es el lenguaje tan musical como en los signos de puntuación. Coma y punto corresponden a finales y semifinales. Los signos de exclamación son como silenciosos golpes de platillos; los signos de interrogación son modulaciones de fraseo hacia arriba o hacia abajo; los dos puntos son acordes dominantes en séptima; y sólo percibirá suficientemente la diferencia entre la coma, y el punto y coma aquél que conozca el diverso peso del fraseo fuerte y el fraseo débil en la forma musical".⁴²

Podemos preguntarnos: ¿Cómo lograr la comprensión de la lectura, si no se consigne previamente el conocimiento de los signos de puntuación y de su función dentro de la frase? La lectura indiscriminada, que tiene escasa cuenta de estos

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem*, p. 136.

signos, no llegará nunca a establecer una verdadera comprensión del discurso, por más que se entienda el significado de las palabras una por una. Una frase es una reunión de palabras, pero esa reunión está modulada por las pausas.

Las clases de lectura son dos, según la *garde* el lector para sí mismo o la vierta a los demás: la lectura silenciosa y la lectura oral. Pero incluso en la lectura silenciosa, el lector pone en actividad sus órganos fónicos, en una especie de imitación muda de la lectura oral. Es decir, que en los dos tipos de lectura recorreremos forzosamente las palabras y formamos las frases, según lo indiquen los signos de puntuación.

Observemos el uso de estos signos en algunos ejemplos literarios:

Texto A:

¿Qué saben del infierno quienes no han conocido un edén? Yo en cambio vivo en la vergüenza, he caído porque no fui digno, y sé que la vida que me espera es la verdadera vida infernal. No el dolor, el llanto, el aullido - ¡Oh, pienso en eso con envidia!-, siento la tristeza hueca, interminable, sin salida y esta horrible impotencia para el arrepentimiento verdadero: todo lo que haga o diga en adelante será siempre mentira, aunque fuese la verdad, porque yo soy una mentira.⁴³

Texto B:

Los papeles sueltos en la mesa. Una mano (de Wong). Una voz lee despacio, equivocándose, las *l* como ganchos, las *e* incalificables. Apuntes, fichas donde hay una palabra, un verso en cualquier idioma, la cocina del escritor. Otra mano (Ronald).

⁴³ Segovia, Tomás; **Trizadero**: FCE, México, 1994, p. 57

Una voz grave que sabe leer. Saludos en voz baja a Ossip y a Oliveira que llegan contritos (Babs ha ido a abrirlas, los ha recibido con un cuchillo en cada mano). Cofac, luz de oro, la leyenda de la profanación de la hostia, un pequeño De Stael.⁴⁴ (Cortázar, Julio. *Rayuela*. Buenos Aires, 1962.)

Texto C:

Temamos la costumbre de terminar nuestras comidas, y sobre todo si era domingo, de ir a Cuemavaca a tomar un blodí meiri, tú. Nos lo tomábamos y regresábamos a México. Entonces fijate que por ese tiempo tuvimos un choque. Tuvimos un choque muy fuerte y se murió un señor al que atropelló la Tapatía Grande y junto yo, y luego la Tapatía Chica. Tuvimos un choque en ¿cómo se llama? Adonde está el restorán Arroyo y todo eso, en Tlalpan, el Arroyo, tú, ése de las carnitas.⁴⁵

Texto D:

Eran los alisios de marzo que habían entrado siempre por las ventanas de la casa, pero ahora le decían que eran los vientos de la paz mi general, era el mismo zumbido de los tímpanos que tenía desde tres años antes, pero hasta su médico le había dicho que era el zumbido de la paz mi general, pues desde cuando lo encontraron muerto por primera vez todas las cosas de la tierra y el cielo se convirtieron en cosas de la paz mi general, y él lo creí a y tanto lo creía que volvió a subir en diciembre hasta la casa de los acantilados a solazarse en la desgracia de la hermandad de antiguos dictadores nostálgicos que interrumpían la partida de dominó para contarle por ejemplo que yo era el doble seis y digamos que los conservadores

⁴⁴ Cortázar, Julio; *Rayuela*; Paidós. Argentina, 1962, pp. 26-27

⁴⁵ Sáinz, Gustavo; *La princesa del Palacio de Hierro*; Grijalbo, México, 1995, p.86.

doctrinarios eran el doble tres (...)⁴⁶

El texto A, muestra variedad de signos (de interrogación, de afirmación, puntos, comas, guiones, dos puntos, etc.) y esa variedad se relaciona con la índole del texto. En efecto, se trata de una reflexión en primera persona, una reflexión dramática llena de pausas, dudas, apartes. Como lo que se dice exige esa complejidad de signos, la lectura debe reconocerlos forzosamente y recorrer, guiada por ellos, la marcha y contramarcha de las frases. Una lectura de este fragmento será necesariamente expresiva y no neutra, pues se expresa en él un conflicto psicológico subrayado por la sintaxis.

El texto B, utiliza mucho los signos parentéticos para establecer apartes de la acción, pero en el mismo texto. Lo que en el teatro es el aparte, es decir, el comentario o la explicación al margen del texto principal, en la narrativa se incluye en el texto mismo gracias al uso del paréntesis como signo de acotación. En el caso de este texto de Cortázar, la mayor parte de las frases entre paréntesis son muy sintéticas, a veces sólo un par de palabras con verbo omitido, igual que el resto de las frases sin paréntesis. La índole del texto (descriptiva y no explicativa) exige precisamente este sistema de puntuación, que determina frases cortas en busca de sugerir más que de explicitar.

El texto C, tiene forma de monólogo, es la confesión ante un interlocutor que no aparece identificado en la novela. El lenguaje es coloquial aparentemente no elaborado, y la puntuación obedece a las formas de ese lenguaje coloquial: frases

⁴⁶ García Márquez, Gabriel; *El otoño del patriarca*; Eudeba, Argentina, 1992, pp. 66 y 67.

con giros expresivos, dudas, olvidos, preguntas, etcétera.

El texto D, que no se transcribe completo, dada la extensión de la frase entre su comienzo y el punto final, no tiene casi signos de puntuación, y sin embargo se distingue en él una estructura precisa: la mezcla de lenguaje cotidiano y de lenguaje literario, tan íntimamente ligados que el pasaje de uno a otro no es siquiera advertido al lector por los signos de puntuación. Tampoco se advierte la mezcla de los tiempos y personas verbales. Una frase directa, en presente, diría: Son los vientos de la paz, mi general; una frase indirecta, pretérita, diría: Le dije al general que eran los vientos de la paz. Sin embargo, García Márquez mezcla personas verbales, tiempos, diálogo y relato, y como resultado queda esta frase aparentemente híbrida: eran los vientos de la paz en general, donde ni siquiera se emplea la coma. Esta no-utilización de la coma o la confusión de tiempos y personas verbales es artificial, dado que el lector sí hace pausas en su lectura, ya que es la única manera de llegar a la comprensión del texto. Aquí la variación de la norma busca efecto: sorprender al lector y obligarlo a entregarse a un torrente de frases que él deberá ordenar.

Los cuatro textos son diferentes pero coinciden en un aspecto: existan o no los signos, cada texto se organiza prestando atención a las pausas de la frase, a la musicalidad, a la sintaxis. Sin esto, el texto sería una mera suma de palabras sin sentido estructural.

Repasemos someramente los signos de puntuación más importantes y sus funciones:

El *punto* (.), cierra las frases o los párrafos, y separa diferentes frases dentro de un párrafo. Una frase expone una idea y el párrafo la completa, de modo que la pausa del punto sirve para separar una de otra idea.

La *coma* (,), establece una pausa dentro de la frase, pero esta pausa nunca viene antes de expresar en forma completa una parte de esa idea. La coma establece un descanso después del cual se continúa con la expresión de la misma idea que se había comenzado a expresar.

El *punto y coma* (;), tiene una función parecida a la del punto y a la de la coma por separado, en el sentido de que aparta decididamente (más que la coma, menos que el punto) dos frases. Cuando en un párrafo existe punto y coma, es seguro que las dos frases separadas por tal signo tienen algún aspecto esencial en común; por ejemplo, se refieren al mismo tema.

Las *comillas* (" "), sirven por lo común para citar lo expresado por otro autor. Por lo tanto, separan el discurso propio del discurso ajeno, aunque esa separación es débil ya que la pretensión es integrar la frase ajena al discurso propio, al mismo tiempo que se la separa.

Los *paréntesis* (), sirven para encerrar palabras o frases, al quitarlas de la frase principal como si constituyeran una acotación, un comentario, una explicación sobre lo que se está diciendo. Lo que se incluye entre paréntesis tiene siempre relación con aquello que refiere la frase principal.

Los *puntos suspensivos* (...), pueden interrumpir una frase (son muy usuales en los diálogos) y tienen como función según el Diccionario de la Real Academia, denotar que "queda incompleto el sentido de una oración o cláusula de sentido cabal, para indicar temor o duda, o lo inesperado y extraño de lo que ha de expresarse después".

De este modo resulta claro que la comprensión de la lectura debe partir de la *comprensión de las palabras y de los signos de puntuación*. El diccionario precisa el sentido de unos y la función de otros. Palabras y signos de puntuación viven condicionándose recíprocamente en el lenguaje escrito.

Los tres niveles de comprensión.- Se puede plantear el problema de la comprensión del texto en estos términos: ¿Qué podemos o debemos entender en la lectura de un texto? Dicho de modo inverso: ¿Qué ofrece el texto para que se entienda en él? Estas son las preguntas fundamentales frente a cualquier obra, sea ésta narrativa, poética o ensayística. En estos tres casos genéricos, la comprensión de la lectura puede darse en diferentes niveles: nivel informativo, nivel estilístico y nivel ideológico. Dicho de manera inversa: el texto informa, tiene una estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor.

A. Nivel informativo. La relación de los hechos (narrativa), de las palabras e imágenes (poesía), de los temas y asuntos (ensayo).

Responde a la pregunta ¿Qué?

B. Nivel estilístico: El modo como se exponen los hechos (narrativa); se ordenan palabras e imágenes (poesía), o se exponen los asuntos y temas (ensayo).

Responde a la pregunta ¿Cómo?

C. Nivel ideológico: La expresión de conceptos e ideas sobre la realidad (narrativa, poesía, ensayo).

Responde a las preguntas ¿Por qué? ¿Para qué?

La lectura narrativa.- La comprensión básica de un texto narrativo se refiere siempre a los hechos que narra ese texto. Narrar es precisamente dar cuenta de uno o de varios hechos que se desarrollan en el tiempo. No importa que ese tiempo esté aparentemente distorsionado, o incluso que nada suceda en el cuento o en la novela; siempre existirán hechos, por pequeños que sean, y estos hechos siempre estarán ubicados en un contexto de lugar y de tiempo.

En realidad, lo que el lector busca inicialmente en la lectura es saber qué sucede, y si continúa leyendo es porque ansía saber qué va a suceder, y qué va a seguir sucediendo.

De modo que la actitud primaria del lector es conocer los hechos; así, al saber qué sucede, comprende. Cuando se lee un relato complejo donde suceden muchas cosas sin que se puedan captar en su totalidad, se tiene la incómoda sensación de no entender. Esto es válido no sólo para la lectura de un texto impreso, sino para todo tipo de narración; por ejemplo, lo que cuenta un amigo en la calle, o lo que narra una película en el cine. La narración no existe sólo en los cuentos y novelas, sino también en las historietas, en las noticias policíacas de los diarios, en el cine, en el teatro, en las representaciones mímicas, etcétera.

Ahora atengámonos a un modelo literario para ver cómo funciona el nivel informativo de la lectura. Tomemos un cuento conocido: el cuento "Luvina" de Juan Rulfo. Cuando leemos este relato nos informamos sobre lo que sucede en el cuento. ¿Cuántos personajes existen al comienzo? Son dos, que conversan en una cantina. Mejor dicho, habla solamente uno, pero inferimos la presencia del otro porque el personaje que habla dice varias veces usted. También inferimos que se encuentran en una cantina, pues ese personaje le dice a un tercero: "¡Oye, Camilo, mándanos otras dos cervezas más!", ya que el narrador no se ocupa de describir el lugar. De aquí sacamos varias conclusiones:

1. Son personajes de un texto narrativo aquellos que actúan u obran, que hacen algo. En "Luvina" un hombre habla a otro. Este otro no es descrito pero igualmente lo consideramos personaje, pues es quien escucha al que habla.

2. La ubicación en el tiempo y en el espacio (¿Cuándo suceden y cuánto duran los hechos? ¿Dónde se desarrollan?) no tiene por qué estar dada por el narrador. Puede extraerse (como información) de cualquier detalle o de todos los detalles, reunidos en la narración, en los diálogos y en las descripciones.

Si alguien nos preguntara: ¿De qué trata "Luvina"?, ¿Qué sucede en ese cuento?, tendríamos que informarle a nuestro interpelador lo que nosotros nos hemos informado a partir del relato. En "Luvina", un profesor que ha vivido muchos años en ese pueblo y ahora regresa, le cuenta a otro que está por ir, lo desdichado que es Luvina, el abandono, la tristeza de aquel sitio. Están conversando en una cantina, mientras beben cerveza, y el hombre que cuenta su experiencia se queda al

final dormido. Eso es todo lo que narra el cuento.

Claro está, lo que el personaje narra (su experiencia) resulta información también. Tenemos que saber que él viajó con su mujer y con sus hijos, y que se encontró con un pueblo derruido, abandonado, donde sólo vivían niños y viejos. De esto se sacan las siguientes conclusiones:

1. Todo cuento puede, a su vez, contarse; esto es, la información que ha llegado a nuestro conocimiento se puede transmitir a otros.

2. A menudo los personajes narran historias, se convierten en narradores personajes. Esto es lo que, técnicamente, se llama "narración enmarcada". Por ejemplo, un marino cuenta una historia de mar, un explorador cuenta una historia de la selva. De ese modo, el autor de un texto narrativo pone en bocas expertas aquellos relatos que no serían verosímiles en su boca, dada la experiencia limitada de cada individuo (nadie podría ser marino, explorador, piloto, cazador, médico, ingeniero, etc., y a la vez escritor).

Ahora bien, cumplida la primera etapa de la información al comprender qué sucede en el texto narrativo, el lector debe proseguir la búsqueda de significados en los hechos. Es verdad que podemos quedarnos en una lectura informativa y comprender ese texto a nivel de los hechos, pero si comenzamos a partir de allí una tarea de observación y de reflexión, sin duda encontraremos otros niveles que harán más rica y profunda la comprensión de la lectura. El primer esfuerzo después de entender qué sucede en un texto narrativo, consiste en advertir cómo se presentan esos hechos.

El preguntarse cómo emplea las palabras el narrador, cómo narra, alude y sugiere los hechos, nos lleva al aspecto del estilo. Estilo, según el Diccionario de la Real Academia Española, es la "manera de escribir o de hablar, no por lo que respecta a las cualidades esenciales y permanentes del lenguaje, sino en cuanto a lo accidental, variable y característico del modo de formar, combinar y enlazar los giros, frases y cláusulas o periodos para expresar los conceptos". En este aspecto, el lector ha de tener un conocimiento mínimo pero suficiente de las técnicas literarias, saber qué es una imagen, una metáfora, un símbolo; saber que el lenguaje posee una función expresiva, etc. Pero, fundamentalmente, debe saber cuál es la norma y qué se aparta de ella. Las normas del lenguaje son aquellas que lo regulan, y gracias a ellas podemos comunicarnos. Pero el lenguaje puede asimismo desviarse de sus normas, crear formas nuevas, sorprendidas o inusuales, y éstas serán, si se organizan sistemáticamente, las que nos indiquen el estilo de un autor.

De lo anterior debe tenerse presente lo siguiente:

1. Todo escritor tiene una manera propia de referir hechos, es decir, de narrar, aunque ese estilo no destaque y parezca neutro, inexistente. Un mismo hecho, narrado por dos escritores, se presentará de modo diferente; tal vez los dos modos nos den la misma información, pero uno acentuará aspectos que el otro no, y viceversa, permitiéndonos así ingresar a la comprensión ideológica del texto.

2. Todo lenguaje está normado por formas de utilización colectiva. Las variaciones de esas normas constituyen los rasgos más salientes del estilo personal de un escritor.

Un análisis estilístico de "Luvina" requeriría muchas páginas, pero observemos al menos algunos de sus aspectos más importantes. Uno de ellos es el uso notorio, destacado, de los términos de negación. Son una variante de la norma, porque, ni al hablar ni al escribir, usamos comúnmente tantos términos negativos como los que en su cuento emplea Rulfo. El texto tiene, en poco más de diez páginas, 63 elementos negativos como no, ni, nunca, etc., en frases de este tipo: "Un viento que no deja crecer ni a las dulcamaras". "Nunca verá usted un cielo azul en Luvina". "No lo sé". "Yo no les volví a decir nada". "Me salí de Luvina y no he vuelto ni pienso regresar". "Ya no hay ni quién le ladre al silencio".

Otro elemento que una lectura estilística destacaría es el uso de puntos suspensivos en los diálogos del hombre, así en este ejemplo: "Allá viví. Allá dejé la vida... Fui a ese lugar con mis ilusiones cabales y volví viejo y acabado. Y ahora usted va para allá... Está bien. Me parece recordar el principio. Me pongo en su lugar y pienso... Mire usted, cuando yo llegué por primera vez a Luvina..."⁴⁷

El análisis estilístico debe ser en todo caso suficiente, no dejar pasar por alto aquellos elementos que destaquen y que, de confirmarse en diferentes textos de un autor, permitan oír su voz, su acento personal. Dijimos antes que el alumno debe poseer una preparación básica, y en efecto existen varios manuales en lengua española que se proponen la explicación de los recursos estilísticos.

⁴⁷ Cfr. Rulfo, Juan; *El llano en llamas*; FCE, México, 1996. 192 pp.

Al seguir los pasos indicados hasta aquí, habremos comprendido el texto en el nivel de los hechos que narra y en el nivel de la forma literaria en que esos hechos se presentan. Pero tanto lo que se cuenta (materia o contenido), como la forma en que eso se cuenta (estilo) expresan ideas y conceptos sobre lo real, y a la comprensión de ello debe tender la lectura para considerarse completa.

Veamos el ejemplo de Luvina. El cuento, como señalamos antes, muestra a un hombre relatando su experiencia a otro hombre. Uno ha vuelto, el otro va, lo cual equivale a decir que uno posee experiencia y el otro no; uno ha vivido lo suficiente para poder hablar y referir esa experiencia y el otro no ha vivido tanto, pero sabe escuchar. Si amplificamos esta situación podemos interpretar que el primero es un hombre maduro (tiene mujer e hijos, está cansado, se siente viejo), mientras el otro es un joven ilusionado en el futuro. Luvina sería así el símbolo de la vida, una vida de pesares y decepciones que el hombre que ya ha vivido testimonia al otro hombre que aún tiene años por vivir.

Las partículas negativas del estilo colorean el relato de pesimismo y nihilismo. El hombre que cuenta estos hechos ya no cree en nada, solamente recuerda el pasado y ese recuerdo lo fatiga aún más. La energía de la juventud lo ha abandonado, y por eso deja sus frases sin terminar, con puntos suspensivos...., como si hasta el hablar le costara trabajo y cada vez valiera menos la pena hacer ese esfuerzo.

La visión que Rulfo da de la realidad, en este cuento, es pesimista y amarga. Ello por sí solo no da derecho a decir que ésta es la concepción que Rulfo tiene de la vida, pero sí se podría llegar a dicha conclusión, si en la lectura comprensiva de otros

textos suyos se plantearan situaciones similares, tanto en el nivel de los hechos como en el del estilo.

Es recomendable mantener una constante actitud inquisitiva sobre el sentido que el autor ha querido imprimir en su obra. Preguntarse por ejemplo: ¿Qué expresan o manifiestan estos hechos y este estilo? ¿Cuál es la actitud del autor ante la vida, ante los fenómenos sociales, ante la conducta humana, ante los movimientos políticos? Un texto casi siempre responde a estas preguntas, o por lo menos permite extraer de él ciertas respuestas, directamente a veces, con mucha sutileza otras.

Una recomendación valiosa para el estudiante consiste en el uso de las fichas de lectura. Los resúmenes y las fichas constituyen un auxiliar en la comprensión de los textos ya que el escribir obliga a reunir y ordenar ideas e impresiones dándoles una estructura más coherente que la que permanece en nosotros.

Ahora bien, ¿qué debe anotarse en una ficha? Por lo pronto, lo que se haya entendido como idea madre o asunto central de un cuento, una novela, de un poema o de un ensayo. Luego, los aspectos secundarios que nos han llamado la atención, las características formales y, finalmente, en muy breve síntesis, el significado total del texto. Las fichas pueden incluir datos de erudición: fechas, contexto cultural, social y político, etc., es decir, todo aquello que ayude a entender y a volver a recordar nuestra comprensión del texto. Una de las exigencias de la ficha es la síntesis que debe hacerse de todo registro; el acostumbramiento a dicha síntesis es también una de las ventajas de este procedimiento, ya que habituará a reconocer, en otras lecturas, la estructura central de extensos y complicados andamiajes textuales, en tanto quien no acostumbra la síntesis, podrá extraviarse en ellos.

Ya que se ha comentado el cuento de Rulfo, Luvina, proponemos ahora una ficha-tipo posible de este cuento:

RULFO, Juan

Luvina

(Cuento del libro *El llano en llamas*, FCE, México, 1953, Reimpresión 1996 págs. 92-102.)

Asunto. El cuento encierra el relato de un hombre a otro, este relato se narra mientras ambos beben cerveza en una cantina. El primer hombre ha vivido en un pueblo llamado Luvina y le cuenta al otro (que está por viajar allá) cómo es la vida en ese lugar, cuántos sufrimientos y cansancio le ha traído su existencia.

Luvina es un pueblo habitado por mujeres y viejos, un pueblo triste y aparentemente fantasmal.

Estilo. Primera persona del singular en el relato y tercera persona del singular en la descripción del ambiente de la cantina y la calle.

Rasgos del estilo. Uso predominante de expresiones negativas (no, ni, nunca, etc.). Empleo de metáforas e imágenes poéticas: "En Luvina los días son tan fríos como las noches y el rocío se cuaja en el cielo antes que llegue a caer sobre la tierra" (pág. 92), "El viento golpeaba con sus manos de aire las cruces del viacrucis" (pág.97).

Interpretación. "Luvina" puede entenderse como el relato de una experiencia dolorosa y desolada, pero esa experiencia particular puede ser la experiencia de la vida de todos, contada por un hombre maduro a un hombre joven. De cualquiera de esas dos

maneras (particular o generalizada) el cuento expresa una concepción nihilista y pesimista de la vida.

La lectura poética.- ¿Es también la información en la poesía el primer nivel de la comprensión de un texto? Ciertamente lo es, pero difiere de la información que se recibía al leer narrativa. En poesía ya no son hechos, sino temas expresados en palabras, imágenes y sonidos. La primera información de un poema trae aparejada, al mismo tiempo, aquello a que refiere el poema y la estructura verbal. Dicho en otros términos, la primera lectura de un poema puede contestar dos tipos de preguntas:

1. ¿Es un poema amoroso? ¿Habla sobre la guerra? ¿Es una reflexión sobre los goces de la vida? ¿O sobre sus sufrimientos?
2. ¿Con qué características formales se presenta? ¿Es extenso, breve, de versos irregulares o iguales? ¿Tiene rima o carece de ella? ¿Busca una sonoridad fuerte u opaca?

Una primera lectura de la poesía podría quedarse en la información básica. Se verá, por ejemplo, que un poema expresa actitudes, ideas y sentimientos sobre un aspecto de la vida, y se captará, con un mínimo de conocimientos técnicos previos, que tiene una determinada cantidad de versos, rimados o no entre sí, etc. Una primera lectura, entonces, podrá informar de ambos aspectos sin relacionarlos entre sí, ya que no se ha hecho el trabajo sobre su propio cuerpo, no se ha buscado ni reflexionado sobre la vinculación entre forma y contenido.

La segunda etapa de la lectura de poesía supone un trabajo analítico para conocer el funcionamiento de su totalidad. Las ventajas aquí, frente a un similar

análisis narrativo, consisten en la breve extensión de los poemas, en general, lo cual permite estudiar su totalidad expresiva y enfocar cada uno de sus elementos con mayor precisión. Veremos como ejemplo el poema del peruano César Vallejo "Los heraldos negros":

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido **A**
se empozara en el alma... Yo no sé!

Son pocos pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte. **B**
Serán tal vez los potros de bárbaros atilas;
O los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna fe adorable que el destino blasfema.

Esos golpes sangrientos son las crepitaciones **C**
de algún pan que en la puerta del homo se nos quema.

Y el hombre... Pobre... pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
se vuelve los ojos locos, y todo lo vivido **D**
se empoza, como un charco de culpa, en la mirada.

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!⁴⁸ **E**

Recomendaciones metodológicas:

1. Ante todo, hay que advertir qué unidades presenta el poema. En "Los heraldos

⁴⁸ Vallejo, César; *Obra Poética*; Archivos UNESCO, México, 1989, p. 21.

negros" hay de dos clases: versos y estrofas. El poema de Vallejo se descompone en cuatro estrofas de cuatro versos cada una, y una estrofa de verso único, al final. En total, diecisiete versos. Esto prueba que hay un intento de organización estructural.

2. Comprobar cuál es el tema de cada unidad estrófica. En la estrofa (A), el poeta nos dice que "hay golpes en la vida". Ese es su tema, un tema de reflexión existencial. En las estrofas B y C cuantifica y califica esos golpes: "Son pocos pero son..." e intenta representarlos con metáforas y comparaciones. En la estrofa D ya no se refiere a los "golpes" sino al hombre y al efecto que sobre él tienen esos sufrimientos. La estrofa E (verso único) reitera el primer verso del poema, como si quisiera cerrarlo con la misma reflexión con que lo abrió: "Hay golpes en la vida, tan fuertes. Yo no sé!"

De este modo, al buscar las unidades estróficas y los temas que esas unidades desarrollan, comprenderemos cómo está organizado el poema en cuanto a discurso literario. En este breve análisis vemos que, efectivamente, el poema comienza (y termina) como una reflexión del poeta sobre los sufrimientos de la vida, y su permanencia amarga, como recuerdo o experiencia, en cada uno. En la primera estrofa establece dos comparaciones: "Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos, /la resaca de todo lo sufrido /se empozara en el alma... ¡Yo no sé!", pero ya en la segunda, la comparación deja paso a una hipótesis metafórica ("Serán tal vez los potros de bárbaros atilas; o los heraldos negros que nos manda la Muerte"); y en la tercera ya es metáfora: "Son las caídas hondas de los Cristos del alma", etc. De modo que, al saber de antemano cuáles son figuras poéticas, qué es metáfora y qué es comparación, se descubre en el poema un proceso gradual por el que se comienza con una comparación entre un término real (golpes) y otro comparado (odio de Dios) y se termina con la sustitución del primero por el segundo ("Son las caídas hondas... Son las crepitaciones...")

3. Analizar las unidades versos. Cada verso se puede medir (objetivo de la métrica poética), de acuerdo con la cantidad de sílabas, así en el ejemplo de la primera estrofa:

(1) (2)

Hay-gol-pes-en-la-vi-da / tan-fuer-tes-yo-no-sé!

(1)

Gol-pes-co-mo-del-o-dio / de-Dios-co-mo-sian-tee-llos

(3) (3)

la-re-sa-ca-de-to-do-lo-su-fri -do

(2)

seem-po-za-raen-el-al-ma-Yo-no-sé!

(3) (3)

1. Cada verso de 14 sílabas (tetradecasílabo) se divide en dos hemistiquios de siete sílabas cada uno.
2. Si el verso termina con palabra aguda (sé), se aumenta una sílaba (+1); si terminara en palabra esdrújula (por ejemplo la misma palabra esdrújula) se cuenta una sílaba menos (-1).
3. Sinalefas, fenómeno por el cual dos sílabas de palabras diferentes pero inmediatas se unen.

En esta estrofa de cuatro versos, los dos primeros son tetradecasílabos y los dos siguientes endecasílabos. Si hiciéramos igual análisis métrico en las siguientes tres estrofas, advertiríamos que todos sus versos son tetradecasílabos. Se podría también hacer un estudio rítmico de los versos, para saber qué tipo de verso es cada uno de ellos de acuerdo con los acentos. En el primer verso tendríamos:

Hay golpes en la vida tan fuerte... Yo no sé!

Primer hemistiquio Segundo hemistiquio

Según el ritmo, este verso es trocaico ya que después de la primera sílaba en anacrusis (es decir, sin acentuación), las sílabas van acentuándose de dos en dos dentro de cada hemistiquio. Si se acentuaran de tres en tres, sería verso dactílico. En cuanto a la rima, en la primera estrofa ésta es consonante entre el primero y el cuarto verso. En las siguientes estrofas, la consonancia se da con regularidad entre todos los versos 2o. y 4o. (fuerte/muerte; blasfema/quema; palmada/mirada).

El análisis formal podría, y debería, ser mucho más extenso, detallado y marcar por ejemplo, el predominio de vocales fuertes y débiles, o la probable presencia de aliteraciones u otros fenómenos fonéticos. Este análisis tiene por objetivo conocer la estructura del cuerpo del poema: sus huesos, sus nervios, su musculatura, como si se tratara de un cuerpo humano o animal. Y ello porque el predominio de ciertas formas (es decir, lo que compondrá el estilo) puede orientar hacia la interpretación del sentido. En un texto tan conciso y comprimido como es el del poema, la significación y el sentido van siempre unidos a las cualidades fonéticas y sintácticas de palabras y frases.

Hasta ahora hemos visto en este poema de Vallejo sucintamente el desarrollo de un asunto poético (los "golpes en la vida"), y hemos determinado sus estructuras formales. Podemos insistir ahora sobre el asunto, para extraer de él, así como del conocimiento sobre otros poemas del mismo escritor, una significación más vasta que nos haga decir: "por cierto, éste es un poema vallejiano", tiene el sello, la voz del autor".

En el ejemplo de un escritor famoso, sobre quien la crítica y los estudios literarios abundan (éste es el caso de Vallejo), el alumno debe acudir a una bibliografía fundamental, es decir a aquellos libros que hayan estudiado con mayor profundidad la obra del escritor. Esta consulta sobre la opinión ajena tiene varias funciones:

1. Confrontar la opinión del lector con la opinión de un estudioso o de un crítico especializado sobre el tema.
2. Evitar descubrimientos interpretativos falsos, es decir hallazgos que otros han hecho antes que nosotros. Hay una expresión popular: descubrir la pólvora, para señalar este vicio de la actividad intelectual.
3. Enriquecer nuestro propio entendimiento del texto y aceptar el entendimiento de los que han estudiado la misma obra en sentido profundo (con el propósito de escribir un ensayo o un libro).

La opinión ajena se cita, y toda cita es un recorte del texto original, que en nuestro texto deberá ir entrecomillado. A los ensayistas incipientes se les recomienda no citar en demasía. no llenar sus artículos de citas. El arte de citar consiste en aprender a hacerlo en la medida justa y apropiada.

Puesto que estamos analizando un poema de Vallejo, elijamos uno de los mejores libros dedicados a estudiar su obra, para advertir qué han dicho otros lectores (un crítico o un estudioso de la literatura son simplemente lectores especializados o profesionales, pero nada más que eso). Luis Monguió ubica este poema en el "Vallejo de mil novecientos dieciocho"; en cuanto a la métrica (aspecto que nosotros hemos visto). Monguió dice: "Es pues esta pieza en su estructura una

poesía de compromiso entre la tradición y la libertad, de rima parcial, atada a la disciplina silábica frente al versolibrismo".⁴⁹

Destaca, así, una semisujeción a la rima y al metro, contraponer esa sujeción a las premisas del verso libre, que precisamente se define por no respetar metro ni rima. En 1918 la poesía estaba en transición entre la sujeción a la métrica y al ritmo (modernismo) y la libertad (posterior) de la poesía vanguardista. En cuanto al tema, Monguió insiste en ubicarlo en 1918: "La vida, tal como la ve Vallejo en mil novecientos dieciocho, es irracional e irrazonable (...). El tono de angustia vital del poema es en sí básicamente romántico, pero el afán de expresar no sólo lo que de este mundo real y objetivo conocemos -golpes- sino incluso las razones incognoscibles por las que un mundo metafísico nos castiga, sin embargo, en lo físico y real, eso me parece hallarse plenamente dentro de la definición del simbolismo, con su doble plano de conocimiento, que por tantos modos se había incorporado al modernismo hispanoamericano". Destaca asimismo lo transicional entre dos estéticas (modernismo y vanguardia) que resulta del léxico: por una parte elevado ("bárbaros atilas"; "el destino blasfema") y por otro casero y naturalista ("lomo", "pan", "horno", "empozar", "charco", "pobre").

A su vez André Coyné⁵⁰ señala que el sentido del primer poema del libro *Los heraldos negros* (que lleva su título) da tono a todo el volumen: "«Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!». Desde el primer verso del primer poema, el yo no sé refrenda el fracaso de todo intento para averiguar el sentido del mal que nos azota (siendo Dios, según vemos, el máximo azotado). Dicho fracaso repercute hasta la

⁴⁹ Monguió, Luis; César Vallejo. *Vida y Obra*; Perú Nuevo. Perú. 1994, pp. 93 y ss.

⁵⁰ Coyné, André; César Vallejo. *Nueva Visión*. Argentina. 1988. p. 91-92.

última página de Los heraldos negros".

James Higgins coincide en subrayar la noción de golpes espirituales, y dice: "El poema termina, como ha empezado, con la afirmación de la existencia de los golpes y de la incapacidad del poeta para comprenderlos. El poeta no comprende estos golpes, pero señalan la presencia de alguna oscura fuerza del mal"⁵¹

Después del trabajo analítico y de consulta crítica podemos sintetizar nuestra comprensión de la lectura de este poema. Primero: El poeta se refiere al sufrimiento del hombre, al hecho de recibir golpes (como metáfora de desgracias, sufrimientos espirituales, etc.) en su vida. Segundo: Esos golpes son duros, como si fueran físicos. Pero la dureza no está nombrada solamente ("Son pocos, pero son...") sino que también se expresa a través de fuertes comparaciones ("odio de Dios", "la resaca de todo lo sufrido", "bárbaros atilas", "en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte", "los heraldos negros que nos manda la Muerte", "el destino blasfema"). Tercero: El hombre, víctima de esos golpes, no sabe ni comprende quién puede ser su verdugo, su enemigo, su golpeador. Es, por lo tanto, la suya, una queja, un grito existencial que el poema emite en nombre del autor y en nombre de todos los seres humanos.

Ahora resumamos el camino trazado hasta aquí en el trabajo analítico y crítico, para la mejor comprensión del poema; de cualquier poema:

- a) Primera lectura, tiene el objetivo de captar a grandes rasgos los temas o asuntos principales de que trata un poema e intenta determinar y fijar el tema madre del cual pueden desprenderse otros.

- b) Análisis de la forma, incluye el metro, el ritmo y la rima. También comprende el análisis temático de las estrofas y el análisis fónico del verso.
- c) Consulta de libros críticos o estudios de la literatura, escritos sobre la misma obra.
- d) Ubicación de la obra (poema) en una circunstancia histórica. La producción literaria se inscribe en su propia época y está condicionada, como vimos antes, por varios contextos: sociales, políticos, estéticos... Se deberá averiguar qué tendencias existían en la época de la producción del texto para poder, de ese modo, integrarlo en una ubicación histórica.
- e) Resumen del nivel expresivo e ideológico del poema.

La lectura ensayística

Ante un ensayo, igual que ante un poema o un texto narrativo, la primera operación del lector ha de consistir en adquirir la información necesaria; en este caso, sobre los temas y asuntos de que trata el ensayo. En dicho nivel informativo, entonces, lo inicial consiste en saber "sobre qué ha escrito el autor":

- a) qué temas desarrolla, por una parte y,
- b) a qué disciplina correspondería este tema, por otra.

Ejemplos:

Westheim, Paul; **La calavera**; ERA, México, 1971. (Edición original: 1953).

El tema es el culto mexicano a la muerte y está estudiado desde el punto de vista de las concepciones religiosas, filosóficas y míticas. Corresponde entonces a la

³¹ Higginis; James; **Visión del hombre y de la vida en las últimas obras poéticas de César Vallejo**; Siglo XXI, México, 1995, p.59.

antropología como disciplina, pero como además estudia las formas plásticas en que ese culto se expresa a nivel de arte popular, corresponde el campo del Arte.

Middleton Murry, J.; **El estilo literario**; FCE, México, 1991. (Título y año de publicación original: *The Problems of Style*, 1922.)

La disciplina en que se incluye este libro es la literatura y, dentro de ésta un campo más especializado aún: la estilística. El tema es el estudio del estilo, es decir, de las formas que adopta la escritura para expresarse literariamente.

Estos dos ejemplos no ofrecen ambigüedad alguna para su clasificación, pero hay que notar asimismo que muchas veces un ensayo toca puntos diversos, utiliza múltiples enfoques, analiza un tema desde puntos de vista diferentes, etc., con lo cual su clasificación estricta se hace difícil, si no imposible. En libros de ensayo como *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, el tema (definible ampliamente como "reflexión sobre la mexicanidad") se ve a través de un prisma de múltiples aspectos, de modo tal que podría decirse que pertenece a la antropología social, al estudio literario, a la política, a la sociología, al arte, etc.

De todas maneras, por difícil que resulte, la lectura de un ensayo exige en una primera instancia la determinación de los temas y, si es posible, de las disciplinas que engloban a esos temas. Este primer nivel es el informativo. Para pasar a un segundo nivel tendremos que preguntarnos: ¿Cómo se exponen esos temas, qué formas de organización del discurso textual emplea el autor para comunicarnos sus ideas? Aquí (nivel estilístico) hay que ocuparse del estilo, como se ha hecho en la lectura narrativa y en la lectura poética. En tercer lugar, para ingresar en el nivel ideológico, habremos de preguntarnos: ¿Por qué y para qué ha escrito el autor este

ensayo? ¿Cuáles son sus fines, sus motivaciones, sus propósitos y sus objetivos? Al responder a estas preguntas sabremos cuál es la intención ideológica del autor, es decir, cuál es su actitud ante las ideas y conceptos tratados en el tema en cuestión. También podremos pasar de la ideología del texto a la ideología del autor, en la medida en que la primera refleja la segunda, siempre que el autor haya sido sincero y auténtico en su texto. Sin embargo, en el terreno de la expresión escrita es preferible separar en un primer momento ambas ideologías. Si estamos leyendo un ensayo, nos interesa, antes que otra cosa, establecer la ideología del texto, puesto que ésta es la realidad sobre la que operamos. Posteriormente, a modo de una extensión, podremos sacar conclusiones sobre la ideología del autor, al comparar ese ensayo con otros de su misma producción.

Como en los casos anteriores (narrativa y poesía) tomemos un ejemplo de lectura ensayística. En 1958 José Luis Martínez hizo una antología titulada *El ensayo mexicano moderno* que fue reeditada y aumentada en 1971 (ésta es la edición que se utiliza: México, FCE, 1971, 2ª. ed.). De ese libro elegimos el ensayo "Utopías mexicanas", de Gastón García Cantú.

1. Nivel informativo

Una primera lectura del ensayo *Utopías mexicanas* debe dar por resultado la información sobre el tema. En tal sentido, la recomendación básica es la de atender al título. Los títulos de los poemas o de los textos narrativos no aluden ni definen necesariamente su tema, pero el de un ensayo se señala por lo general a partir del título mismo. Otros títulos de ensayos, tomados de esta antología son: "Reflexiones sobre la novela" de Jaime Torres Bodet; "El arte moderno" de Jorge Cuesta;

"Humanistas del siglo XVIII" de Gabriel Méndez Plancarte; "Filosofía y lenguaje" de Antonio Gómez Robledo; "En torno a una filosofía americana de Leopoldo Zea"; "Los indios de México" de Fernando Benítez; "El carácter del mexicano" de José E. Iturriaga, etc. Como se ve, todos estos ensayos anuncian, desde su propio título, el tema o la materia de que tratan, de modo que podemos extraer la siguiente conclusión:

Por lo general el ensayo tiene título enunciativo.

El ensayo ha sido generalmente definido como un género en el cual el autor no "crea belleza" sino que "expresa ideas", diferencia que lo aleja de la poesía o de la prosa narrativa. Si éste es su propósito (expresar ideas), es lógico que sus títulos enuncien claramente aquello sobre lo que se va a hablar. Sin embargo, últimamente también el ensayo ha sido revalorizado como un género creativo, literario, con tanto derecho a crear belleza como otros géneros. La escritura del ensayo no sólo debe ser eficaz en la transmisión de las ideas, sino que también debe ser bella, "estar bien realizada".

Estas últimas consideraciones permiten advertir la existencia de títulos no enunciativos sino expresivos, títulos que lindan con lo poético, que utilizan metáforas, etc. En México, un ensayista de este tipo fue Octavio Paz. Estos son títulos de sus libros de ensayo: El arco y la lira, El laberinto de la soledad, Corriente alterna, Los hijos del limo. Carlos Fuentes, a su vez, tiene, por ejemplo, La nueva novela hispanoamericana, donde desde el título está diciendo cuál es su tema, y asimismo publica otro tipo de ensayos con título metafórico, como Casa con dos puertas.

El título del ensayo de Gastón García Cantú nos remite a otro ensayo: Utopía de Tomás Moro y al concepto de "utopía" que proviene precisamente de aquel ensayo original. Para el Diccionario de la Real Academia Española, Utopía se define como: 'Plan, proyecto doctrina o sistema halagüeño, pero irrealizable'. Y añade, sobre el origen del vocablo: "Tomado del libro que publicó el inglés Tomás Moro, con el título de Utopía, describiendo una república imaginaria". Con esto ya sabemos algo e intuimos qué cosas debemos esperar del ensayo de García Cantú. Sabemos, por ejemplo, que va a referirse a "planes, proyectos, doctrinas o sistemas" deseables para México o desde el punto de vista mexicano. Sabemos, también, que esos "planes", son irrealizables.

La primera frase del ensayo es muy significativa: "Para nosotros la utopía no es resultado de haber puesto a prueba un juego de la imaginación, sino respuesta a la barbarie contra la cual se ha organizado nuestra vida colectiva". Con esta primera frase, García Cantú fija el concepto con el que va a referirse al término utopía. Con la utopía (más precisamente: con las utopías "mexicanas") no se han tratado de construir imaginativamente ideales de organización nacional por el solo hecho de hacerlo. Al contrario, el ejercicio de la utopía ha consistido, en diferentes épocas, en un procedimiento para dar orden, organizar la vida social y superar las etapas de "barbarie". Con esta afirmación, García Cantú caracteriza a la utopía mexicana como un arma político-social. El párrafo con que cierra este ensayo dice: "Vivimos en una tierra en la que alguna vez abundaron maíz, cacao, algodón de mil colores; oro y libros: el país de Quetzalcóatl. De tal crepúsculo de verdad y mentira parten los órdenes que el espíritu, de rebeldía le ha dictado a la naturaleza. En la voluntad de transformar la sociedad reconocemos el móvil de nuestra historia".

Podemos, por lo tanto, sacar una segunda conclusión:

Por lo general, todo ensayo plantea su tema en los primeros párrafos y establece su conclusión en los últimos.

No quiere esto decir que todos los ensayos se comporten rígidamente según la estructura señalada, pero sí que hay una conducta básicamente similar en la forma en que se plantean, se desarrollan y llegan a sus conclusiones. Estas pueden ser a menudo una amplificación de su planteo, y el desarrollo puede ser la manera en que el planteo se prueba. Un esquema tentativo de dicha estructura podría ser:

- a) Planteo. En él se enuncia la idea que se va a desarrollar y se hacen algunas afirmaciones (llamadas, en algunos casos, "hipótesis de trabajo") que necesitan comprobación de su verdad.
- b) Desarrollo. Se explica la idea planteada, y se intentan probar las afirmaciones del planteo.
- c) Conclusiones. El desarrollo de las ideas planteadas llega a su término con las conclusiones que del planteo y el desarrollo se extraigan.

Para lograr una comprensión adecuada de la lectura ensayística es preciso entonces conocer la estructura del ensayo. Saber que se afirma algo sobre un tema, que luego se prueba la verdad de esas afirmaciones y finalmente se reitera la afirmación inicial, esta vez a la luz de las comprobaciones aportadas.

4.3 ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRA ESCOLARES

A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades escolares y extraescolares que el profesor de grupo puede utilizar en apoyo de la comprensión de la lectura:

I. Narrativa

a) Selecciona un cuento breve (cinco o seis páginas) y determina:

1. Cuántos personajes hay en ese cuento;
2. Qué hacen los personajes;
3. Dónde se realiza la acción (ciudad, campo, playa, oficina, fábrica, etc);
4. En qué consiste dicha acción.

b) Advierte los elementos del estilo. Determina si se emplean frases cortas o largas; si se utiliza la primera o la tercera persona del singular para narrar (estilo subjetivo y estilo objetivo); si predominan la descripción, el diálogo o la narración. Identifica, asimismo, si se emplean imágenes, comparaciones o metáforas.

c) Intenta narrar ese mismo cuento con tus propias palabras. No emplees más de una cuartilla (es decir, la cuarta o la quinta parte de la extensión del cuento original).

d) Elabora una ficha de lectura, de acuerdo con el modelo propuesto.

II. Poesía

a) Elige un poema breve, de no más de treinta o cuarenta versos.

Determina:

1. Cuántos versos tiene el poema;
 2. Cuántas estrofas;
 3. si hay rima, y en caso afirmativo, de qué tipo es.
- b) Determina cuál es el tema de cada estrofa.
- c) Determina qué tipo de palabras emplea el poema: sencillas, elevadas, cotidianas, cultas, etcétera.
- d) Busca cuál es el tema del poema, considerando cómo se desarrolla de estrofa en estrofa.
- e) Busca bibliografía sobre la obra poética del autor, e intenta conocer qué se ha dicho sobre ese mismo poema que hayas elegido.
- f) Compara tus observaciones con las de otros lectores (críticos, ensayistas, etc.)
- g) Elabora un comentario crítico breve (2 o 3 cuartillas) sobre el poema que has elegido

III. Ensayo

- a) Responde al siguiente cuestionario.
- ¿ Qué información debes tratar de obtener en un primer paso de la lectura?
 - ¿ Qué aspectos de la escritura observarías para determinar algunas características principales del estilo?
 - ¿ Cómo llegarías al nivel ideológico de la lectura?
- b) Haz una lista de todas las disciplinas en que podría estar incluido un ensayo. Por ejemplo: antropología, arquitectura, etc. Propón títulos de posibles ensayos como: "La urbanización en el Estado de Veracruz , Problemas de la vida en el campo", "El teatro inglés", etcétera.

- c) Haz una lista de quince libros de ensayo cuyos títulos sean metafóricos, como *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz. Puedes encontrar ejemplos de esos títulos en los ficheros de una biblioteca, en las listas bibliográficas que aparecen en algunos libros o bien en los catálogos de las casas editoriales.
- d) Lee el ensayo *Utopías mexicanas* de Gastón García Cantú en *El ensayo mexicano moderno*, y establece cuáles son su planteo, su desarrollo y sus conclusiones.
- e) Elige un tema y escribe un ensayo de dos o tres cuartillas, empleando frases cortas y afirmativas.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo de investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

Los resultados de la investigación de campo permiten señalar que el 80% de los sujetos estudiados no tienen un nivel de comprensión de lectura adecuado, ya que de un promedio de calificación de 1 a 10, obtuvieron 5.3, es decir reprobaron el ejercicio lector, en tanto que sólo el 20% apenas alcanzó un nivel mediano de comprensión lectora.

Creo que una de las grandes desventajas de la lectura estriba en que es considerada en el programa de la asignatura de Español, no como un instrumento para procurar el gusto y hábito por la lectura y con ésta la ampliación de conocimientos, en todas las asignaturas por la que debe pasar el alumno (a) desde preescolar, hasta secundaria; convirtiéndose así en un fenómeno sociocultural.

El lenguaje pone de manifiesto las ideas que poseemos, a través de su empleo nos formamos conceptos y adquirimos el aprendizaje de principios al igual que la posibilidad de establecer una comunicación efectiva con los otros, entre ellos la lecto-escritura, es por ello que la participación del docente es indispensable para que el alumno (a) logre apreciarla en cualquier forma: lectura en voz alta, de comprensión, de análisis grupal, etc., ya que leer y escuchar nos permite ampliar nuestras ideas, observarlas como propias, escribirlas y hablarlas nos capacita para mostrarlas y reconstruirlas. En efecto, los seres humanos pensamos, aprendemos y recordamos, hacemos planes y resolvemos problemas gracias al uso del lenguaje.

La noción de procesos cognoscitivos hace referencia al papel activo de la persona en situaciones de aprendizaje, en el uso de estrategias y en las diferentes maneras en que se pueden organizar los materiales para aprenderlos, retenerlos y aplicarlos, por lo que se puede afirmar que la lectura es uno de los instrumentos más poderosos del aprendizaje.

Quien lee adecuadamente puede utilizar lo leído para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito, convirtiendo la lectura en una herramienta que permite pensar y aprender, siendo en este sentido que el docente conceptualiza la lectura como una fuente de información, de aprendizaje, lo que le permite usarla no sólo en el contexto escolar, sino que se traduce en la base de nuestra supervivencia, posibilitando ampliar nuestra visión del mundo, el desarrollo de la sensibilidad y los procesos intelectuales.

Por otra parte encuestas realizadas con profesores universitarios muestran que éstos conocen la relación entre la lectura y el aprendizaje, pero en la práctica docente se limitan a aplicarla únicamente como medio para que los estudiantes adquieran información; esto es, reducen las posibilidades didácticas de la lectura al salón de clase. De ahí el interés de analizarla más profundamente, ya que el maestro (a) ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos (as) asuman el proceso de la educación en general, y el de la lectura como forma de aprendizaje en particular.

La pedagogía es una profesión que exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos tanto sociales como culturales que el maestro (a) posee como persona.

Ser maestro (a) implica la apropiación no sólo de contenidos y teoría pedagógica, sino también un sinfín de elementos afectivos y sociales, además de la responsabilidad de presentar a los alumnos (as) información, conocimientos e ideas actualizadas de cómo desarrollar su vida cotidiana; adicionalmente, el maestro (a) deberá influir positivamente en las actitudes y valores de los estudiantes. Con frecuencia, de manera inconsciente, los maestros (as) no sólo transmiten conocimientos sino actitudes.

Si los alumnos (as) intuyen que la capacidad y conocimientos del docente en mucho se deben a su gusto por la lectura, esto sin duda, será un factor que motivará en los

mismos la afición por tan grata tarea. Si adicionalmente, el maestro (a) promueve círculos de lectura de comprensión o en voz alta, cuando menos una hora a la semana en el salón de clases, logrará despertar en los estudiantes un interés real por la ésta.

Cuando los alumnos (as) realicen alguna lectura dentro del salón de clase, el docente debe abstenerse de interpretarla, dando oportunidad mediante algunas estrategias (lluvia de ideas, empecemos y concluyamos, etc.) a que los alumnos (as) por sí mismos logren una comprensión amplia de lo que lean, de la misma forma, cuando les indique llevar a cabo un resumen o síntesis, antes, deberá hacer que lo lean, con la intención de que al grupo en su totalidad le quede claro lo que el maestro (a) pretende que hagan.

Finalmente debe destacarse que los docentes deben ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias a partir de sus propios modelos de trabajo, mediante la solución de diferentes problemas y tipos de tareas; para ello, considero conveniente:

- Establecer fines cognoscitivos claros, y
- Especificar los propósitos de las tareas de lectura.
- Emplear estrategias de representación de modelos con la intención de leer para aprender.
- Estimular la discusión metacognoscitiva
- Efectuar comentarios sobre diferentes tipos de textos, estilos de lectores, problemas de aprendizaje, dificultades de comprensión, entre otros aspectos.
- Organizar actividades para analizar no sólo los resultados, sino el proceso mismo de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor W.; **Notas de Literatura**; Ariel, España, 1962.

Alvarez Barret, Luis; "Justo Sierra y la Obra Educativa del Porfiriato, 1901-1911"; **Historia de la Educación Pública en México**; FCE-SEP, México, 1982.

Bolaños Martínez, Raúl; "Orígenes de la Educación Pública en México"; **Historia de la Educación Pública en México**; FCE-SEP, México, 1982.

Castañeda, Fausto; **Técnicas Estadísticas para Estudios de Mercado**; Fondo Nacional de Estudios y Proyectos, México, 1989.

Cortázar, Julio; **Rayuela**; Paidós, Argentina, 1962.

Cué Cánovas, Agustín; **Historia Social y Económica de México: 1521-1854**; México, 1994.

De Acosta, Joseph; **Historia natural y moral de las Indias**; México, FCE, 1962.

Eco, Umberto; **Obra Abierta**; Seix-Barral, España, 1989.

Eco, Umberto; **The Role of the Reader**; Universidad de Indiana, EE.UU., 1992.

Forster, F.M.; **Aspectos de la Novela**; Universidad Veracruzana, México, 1993.

García Márquez, Gabriel; **El otoño del patriarca**; Eudeba, Argentina, 1992.

Gómez Navas, Leonardo; **La Revolución Mexicana y la educación popular**; FCE, México, 1980.

González Fernández, José Antonio; **La Modernización del Derecho Mexicano**; Porrúa, México, 1995.

Granados Chapa, Miguel Angel; **Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total**; Fundameca, México, 1991.

Higginis; James; **Visión del hombre y de la vida en las últimas obras poéticas de César Vallejo**; Siglo XXI, México, 1995.

Iser, Wolfgang; **The Implied Reader**; John Hopkins University Press, EE.UU., 1974.

Labinowitz, De; **Introducción a Piaget**; Fondo Educativo Interamericano, México, 1993.

Larroyo; **Historia Comparada de la Pedagogía en México**; Porrúa, México, 1976.

León Portilla, Miguel; **Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares**; FCE, México, 1961.

López Cámara, Francisco; **Origen y Evolución del Liberalismo Europeo**; UNAM, México, 1971.

Medina, Luis; **Origen y circunstancia de la idea de la unidad nacional**; UAM, Azcapotzalco, México, 1989.

Mills, Frederick C.; **Métodos Estadísticos**; Aguilar, España, 1996.

Monguió, Luis; **César Vallejo. Vida y Obra**; Perú Nuevo, Perú, 1994

Rebasa, Emilio O.; **Mexicano: esta es tu Constitución**; LI Legislatura, Cámara de

Diputados, México, 1982.

Rulfo, Juan; **El llano en llamas**; FCE, México, 1996.

Sainz, Gustavo; **La princesa del Palacio de Hierro**; Grijalbo, México, 1995.

Schmelkes, Sylvia; **Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas**; SEP, México, 1993.

Segovia, Tomás; **Trizadero**; FCE, México, 1994

Sotelo Inclán; Jesús; "La educación socialista"; **Historia de la Educación Pública en México**; FCE-SEP, MÉXICO, 1982.

Toro Alfonso, **Historia de México**; Editorial Patria, México, 1956.

Vallejo, César; **Obra Poética**; Archivos UNESCO, México, 1989.

Weinrich, Harald; **Para una historia literaria del lector**; Trillas, México, 1994.

Wolman, Benjamín B.; **Dictionary of Behavioral Science**; Van Nostand; EE. UU., 1994.

Zea, Leopoldo, **Del liberalismo a la educación en la Revolución Mexicana**, Trillas, México, 1956.

FUENTES LEGALES:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: con reformas y adiciones; Andrade, México, 1969.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Trillas, México, 1997.

Ley de Planeación; Porrúa, México, 1997.

Ley General de educación; SEP, México, 1993.

OTRAS FUENTES:

Aspectos Normativos de la Educación superior; SEP-ANUIES, México, 1990.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. SEP-ANUIES, México, 1889

Declaración Mundial sobre Educación para Todos; ONU, Tailandia, 1990.

Dirección en Internet: sep.gob.mx/18/07/99.

Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad; CEPAL-UNESCO, Chile, 1992.

El esfuerzo educativo de México (1924-1929); memoria de la Secretaría de Educación Pública; SEP-México, 1929.

Programas de Educación Secundaria; SEP, MÉXICO, 1933.

Secretaría de Educación Pública; Educación Media Básica; México, 1974.