

751

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**COMPRESIÓN DE LA LECTURA: ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES
(EL CASO DEL COLEGIO FRANCÉS-HIDALGO EN EL D.F.)**

TESINA

que para obtener el título de:

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

presenta

FLOR IVONNE VALENZUELA ANDRADE

Asesora:

Mtra. Ana María Maqueo



Septiembre, 2002.



2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.....	2
Marco Histórico.....	9
Marco Teórico.....	19
La Lectura.....	32
La Prueba.....	35
Conclusión.....	46
Bibliografía.....	47

**"Uno se embarca hacia tierras lejanas,
o busca el conocimiento de hombres,
o indaga la naturaleza, o busca a Dios;
después se advierte que el fantasma
que se perseguía era Uno mismo."**

Ernesto Sábato

INTRODUCCIÓN

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

Una vez reunidos los integrantes del seminario, discutimos el posible tema para nuestra investigación y llegamos a la conclusión de que compartíamos todos una misma inquietud: la enseñanza de la lectura. Nos propusimos entonces acercarnos a este problema particular en un intento por conocer mejor la situación de la enseñanza de la lectura, presuponiendo que el bajo resultado de esta habilidad en las escuelas del país se debe, precisamente, a un enfoque equivocado en su enseñanza. Nos planteamos, así, explorar un poco más los nuevos lineamientos e ideas que ofrecen los teóricos en esta particular área de la didáctica de la lengua; así como verificar, por una parte, el estado de la enseñanza de la lectura en las escuelas secundarias y, por otra parte, poner a prueba una estrategia de enseñanza diferente de acuerdo con las ideas de uno de los principales estudiosos en la materia, Frank Smith.

Nuestro objetivo es saber un poco más sobre la comprensión de la lectura, desde el punto de vista del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y, por lo tanto, de la lingüística. Y de alguna manera, aprender a experimentar con nuevos materiales, producto de ideas novedosas en este campo.

La elección del tema de nuestra investigación obedece no sólo a un interés personal y profesional, sino a la gravedad misma del problema de la lectura. Son ya bastantes los estudiosos que se han ocupado de señalar lo agudo de esta situación, aunque "Son escasos los estudios que sobre la lectura se han realizado

en nuestro país":¹ Es otra de las razones que nos movieron a profundizar en esta circunstancia.

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

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

Una posible respuesta sería: el material que les es accesible: revistas, historietas (conocidas también por su nombre en inglés "Comic" que narran las aventuras de los superhéroes extranjeros como Superman, El hombre araña, Batman, etc.), fotonovelas, periódicos ilustrados, literatura ligera o "rosa" (tipo Corín Tellado o la serie *Novelas con corazón*), "monitos" (historias que se producen en el país, generalmente por *Novedades editores*, que presentan una narración mediante ilustraciones, con un lenguaje pobre o vulgar y, según dicen, representan escenas de "la vida cotidiana"), también están las conocidas como "sensaporno" (colecciones que están a un paso de la pornografía y aparecen en series con títulos como *Sensacional de trailers*, *Sensacional de colegialas*, y así por el estilo).

¹ GARDUÑO, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM. 1996, p. 63

¿No será esto resultado de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura? En otras palabras, al no darse en la etapa escolar el desarrollo adecuado de la habilidad lectora, la persona no accede al libro y se refugia en otro tipo de lecturas que sí le son inteligibles.

En lo que se refiere al costo de las publicaciones y los alcances económicos de las clases medias y populares, encontramos cifras sorprendentes de venta de revistas, fotonovelas, "comics", etc. En una información no oficial, obtenida en la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) en 1997, observamos que el tiraje global de las 1,789 revistas (únicamente revistas) que se publican en nuestro país es de más de veintidós millones de ejemplares mensuales (22,183,600). Si dividimos este número de publicaciones por un precio promedio fijado en \$11.50 tendremos que en nuestro país se gasta mensualmente, **sólo en revistas**, la cantidad de \$255,111,400.00 (el precio promedio lo obtuvimos de encuestas que todo el equipo realizó en puestos de voceadores, con el objeto de tener una idea aproximada de los costos de estas publicaciones, así como de las preferencias del público). A esta cantidad habría que añadir el valor de periódicos, "subliteratura", fotonovelas, etc. Se obtienen cifras inimaginables.

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

En las actuales circunstancias, las instituciones educativas únicamente parecen estar produciendo enormes cantidades de egresados, prácticamente analfabetos o con posibilidades muy remotas de volverse buenos lectores, con todo

lo que esto conlleva: seres pensantes, críticos, informados... Independientemente de lo anterior, observamos que se habla mucho a niveles oficiales del "problema de la lectura" en México. Para resolverlo generalmente se proponen acciones para promover la lectura y editar libros más baratos, por ejemplo. Sin embargo, nosotros pensamos que el problema tiene otro origen y deberían emplearse otros medios para resolverlo: enseñar a leer a la población, empezando, claro está, por aquellos que están en edad escolar.

Por otra parte, revisamos los resultados de encuestas aplicadas a maestros y estudiantes en torno a la situación educativa del país, datos registrados por Gilberto Guevara Niebla² y las consideraciones teóricas de Frank Smith³ en dos de sus textos.

Guevara Niebla subraya las deficiencias y los errores en que ha caído la educación en México. Los principales puntos de interés se originan, sobre todo, en una mala organización y aplicación de recursos económicos por parte del gobierno. No existen, académicamente hablando, objetivos bien planteados, en cuanto a lo que se busca y lo que pretende lograrse. No se realiza un análisis profundo de la situación y necesidades del país y de las circunstancias que repercutirán evidentemente en el ámbito económico; tampoco se toma en cuenta el camino paralelo que exige nuestro presente en materia de ciencia y tecnología para los próximos años; ni se respeta la diversidad étnica y social que existe en nuestro país demográfica y territorialmente.

Los maestros no son suficientes fuera de las grandes ciudades, por lo que las autoridades se han visto en la necesidad de habilitar personas con un máximo de instrucción de 3o. de secundaria (Alfabetización rural y CONAFE) y, recientemente,

² GUEVARA NIBLA, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE., 1992.

³ SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1995
_____, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1990.

se han implantado los programas de alfabetización a cargo de la Secretaría de la Defensa Nacional (Servicio militar obligatorio).

El problema se agudiza debido a la organización centralista y al burocratismo y, por qué no decirlo, a la corrupción que todo esto conlleva. No se asume realmente el compromiso educativo entre las instituciones creadas para tal efecto; sin hablar de la problemática que día con día surge en el interior de cada escuela: ¿cuáles son los tropiezos?, ¿quién los detecta, los atiende o intenta resolver?

Desde el punto de vista teórico nos concentraremos en las obras de Frank Smith *Para darle sentido a la lectura y Comprensión de la lectura*, en las que el autor señala que la lectura debe estar encaminada, desde los primeros años escolares, a captar los mensajes que contiene el material de lectura y no a tratar de entender palabra por palabra. Habrá entonces que dirigir, sin distracción, los sentidos del lector hacia la formulación de ideas. "Otra habilidad para la lectura, aunque tampoco se la cultiva en la enseñanza, consiste en utilizar al máximo lo que ya sabemos y ser lo más ahorrativos posibles al introducir nuevos datos en la memoria"⁴.

Una de las grandes preocupaciones de este autor está centrada en lo significativo del aprendizaje y, por ende, de la lectura. Resalta la importancia del empleo de los conocimientos previos del que lee, de manera que la lectura se integre a lo que ya sabe. "La adquisición de unos pocos conocimientos previos de cualquier fuente adicional puede hacer que el texto se vuelva repentinamente legible"⁵, y un poco más adelante insiste en que "Para cualquier cosa se necesita información visual y no visual"⁶.

⁴ *Ibidem*, p.25

⁵ *Ibidem*, p. 51

⁶ *Ibidem*, pp. 51-52

Para Smith, lo mismo que para otros estudiosos (Garduño, Cooper) el punto central será guiar al lector hacia la asimilación y producción de ideas. Atender al estudiante como lo que es: un ser sensible. Comprender sus intereses y circunstancias sociales y, en función de este contexto, determinar los objetivos del aprendizaje, partiendo de aquello que para el alumno sea significativo. Ayudarlo a desarrollar la vinculación entre el contexto y el cúmulo de conocimientos que posee y los nuevos conocimientos que va adquiriendo.

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

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

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

De los resultados de ambas pruebas, esperamos poder confirmar la hipótesis de que esa reflexión y cambio de impresiones previos al enfrentamiento directo con el texto, le confieren sentido a la lectura: "Nada que no tenga sentido para el alumno se puede enseñar y el aprendizaje en sí mismo no es otra cosa que el intento de conferir sentido a algo".⁷

Para concluir, sólo nos resta insistir en que con este trabajo, aunque modesto, esperamos obtener alguna luz sobre la enseñanza de la lectura y, sobre el lenguaje en general. Esta investigación pretende abrir el camino a trabajos mayores en este campo del saber.

⁷ Ibidem, p.15.

MARCO HISTÓRICO

Las carencias educativas en nuestro país han tratado de solventarse mediante la aprobación reiterada de nuevas leyes y programas de estudio. Estas carencias llegaron a tener cifras alarmantes que poco a poco se han vuelto, digamos, menos alarmantes. Las autoridades se han preocupado por disminuir las estadísticas, en parte por la presión ejercida por organismos internacionales, formando no profesionistas o niveles académicos altos, sino tratando de eliminar lo que se denomina analfabetismo, esto es, no saber leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas básicas. Ahora abundan en el país los semianalfabetos o analfabetos funcionales, personas capaces de decodificar pero que no comprenden un texto y escriben con muchas deficiencias, y cuentan con algún tipo de certificado de estudios, lo que permite no considerarlo analfabeto, estadísticamente hablando.

A principios del s. XX el 70% de la población era analfabeta. ¿A qué se debe este fenómeno que inunda a la sociedad mexicana?, ¿de qué manera se han desarrollado los planes y programas de estudio que no han cumplido el fin para el cual fueron creados?

Uno de los logros de la Revolución de 1910 fue la de procurar la instrucción académica para todos los mexicanos. El problema trató de resolverse poco a poco, por ejemplo: la creación en 1911 de escuelas públicas donde se enseñaba a leer, escribir y las operaciones aritméticas básicas.

Los puntos principales del artículo tercero de nuestra constitución son los siguientes:

- ◆ Todo individuo tiene derecho a recibir educación.
- ◆ Esta educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.
- ◆ Será laica y ajena a cualquier doctrina religiosa.

- ◆ Se basará en los resultados del progreso científico.
- ◆ Atenderá al aprovechamiento de nuestros recursos, aseguramiento de nuestra independencia económica y acrecentamiento de nuestra cultura.
- ◆ Mejorará la convivencia humana, el aprecio de la dignidad de la persona... evitando los privilegios de raza, religión, de grupo, de sexo o individuales.
- ◆ La educación será gratuita.

Se observa que hay una preocupación profunda por el marco teórico que concierne a la educación, pero no se percibe tanto cuidado ni practicidad en los planes de estudio con que se pretende llevar a la práctica esa teoría. ¿Realmente se cumplen estos postulados en los centros educativos de nuestro país?

Creemos que no, o que se cumplen muy medianamente. Los planes de estudio tienen el "defecto" de ser demasiado ambiciosos; tanto que por pretender abarcar todos los campos del conocimiento básico y de manera profunda, al final del ciclo escolar se ven incumplidos; o bien, los alumnos terminan su educación con un cúmulo enorme y amorfo de conocimientos que no comprenden cabalmente ni pueden darle una aplicación práctica.

Los libros de instrucción primaria, secundaria y preparatoria del sistema abierto, por citar un ejemplo, están escritos por especialistas que llenan la cabeza del alumno con teorías, temas y puntos de vista que difícilmente puede llegar a comprender un joven y que pueden, en cambio, confundirlo y agobiarlo con un alud de conocimientos para los que no encuentra una aplicación práctica o amena.

Tuvimos la oportunidad de consultar el libro realizado por la maestra Helena Beristáin y otros autores titulado *Español. Tercer grado. Primera parte*, para la educación media básica (México, SEP-CONAFE-CNIE, ed. Limusa) el cual comprende temas que se estudian en dos o más semestres a nivel licenciatura:

1. Romanticismo en España
2. Postromanticismo (sic.) en España
3. El romanticismo en Hispanoamérica (la novela)
4. El romanticismo en Hispanoamérica (poesía gauchesca)
5. El realismo en España
6. La novela de la Revolución Mexicana
7. El modernismo
8. Rubén Darío
9. La novela y el cuento modernistas.

Esto por lo que toca a literatura, en lingüística los temas se presentan saltando de uno a otro sin un orden evidente para el estudioso. No es que los redactores no lo hayan realizado siguiendo un orden lógico, pero el alumno, desgraciadamente, no lo percibe así. Sin duda alguna quienes elaboraron este libro de texto dominan los aspectos teóricos y cuentan con años de experiencia docente, pero olvidaron que estas cualidades no las posee el alumno que lleva poco tiempo descubriendo el universo de estas materias. Los profesores tenemos la obligación de hacer accesibles los conocimientos propios de los cursos que impartimos de acuerdo con la edad y posibilidades de nuestros educandos; sin este requisito básico no se avanzará significativamente en la educación.

Tenemos poca experiencia (cinco años, para ser precisos) en el campo docente a nivel preparatoria, pero hemos observado que los alumnos, a pesar de los cursos de Español de la primaria y la secundaria, tienen severos problemas de ortografía y redacción principalmente. Algunos de ellos muestran interés en la materia, son dedicados al hacer sus trabajos de investigación o redacción; pero, definitivamente, no basta con la intención. En algún punto del proceso evolutivo de su instrucción académica hubo una falla. ¿Dónde estuvo?

Pensamos que una de las razones posibles de este problema se debe en gran parte a que los preceptos que regían la instrucción conocida como tradicionalista no han sido erradicados en su totalidad del sistema educativo. Quizá porque algunos profesores fueron, a su vez, formados bajo este método, y al no actualizarse en lo que a prácticas docentes se refiere, continúan impartiendo sus conocimientos de la misma manera; tal vez sin las prácticas radicales de sus predecesores: golpear al muchacho, humillarlo, imponer castigos degradantes, etc. Esto, desde luego, no es absoluto, existen profesores que no se valen de ellas en ningún caso.

Los preceptos de la educación tradicionalista son:

- ◊ Autoritarismo: el profesor es la máxima autoridad y quien tiene la razón en todo.
- ◊ Verbalismo: el maestro expone sus conocimientos verbalmente o dicta sin esperar ninguna participación por parte del alumno.
- ◊ Disciplina inflexible basada en el castigo-estimulo, el alumno debe obedecer ciegamente.
- ◊ Dogmatismo: lo expuesto por el profesor no se somete a escrutinio, ni se discute, duda o razona.
- ◊ Mecanicismo: el discípulo debe memorizar todo aunque no comprenda nada ni le encuentre una aplicación práctica o una lógica.

Como consecuencia, todo esto genera que "el alumno pierda interés por el estudio; no aprenda a razonar, sino a memorizar, no tenga iniciativa ni creatividad, convirtiéndose en un ser pasivo"⁸.

En 1970 surge la Reforma Educativa que pretendía romper con la tradicionalidad, rigidez e inmovilidad de la educación nacional fomentando una actitud activa y crítica en el alumno. Los cursos que se impartieron a los profesores fueron muy breves y, por lo que toca a la materia de Español, se enfocaron más a

⁸ LATAPÍ, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México (1970-1976)*, 1980, p. 93

informar sobre la gramática estructuralista que a difundir el enfoque comunicativo de la nueva enseñanza.

En 1990 se establece el Plan Nacional de Desarrollo en el cual se instituyen como prioridades la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza. Se hicieron "pruebas piloto" para ensayar su pertinencia y viabilidad; se reformó el artículo tercero de la Constitución el día cuatro de marzo de 1993, cuando se instaure el carácter obligatorio la educación secundaria; en el área de Español se propone la adopción del enfoque comunicativo para su impartición, cuya finalidad es lograr "que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas y que sean capaces de utilizar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual."⁹

Al revisar el *Plan y programas de estudio: Secundaria*¹⁰, encontramos que se divide en cuatro bloques, mismos que tratan temas muy variados que sólo se ven en clase muy someramente y, suponemos que en la mayoría de los casos, no se cubren en su totalidad durante el ciclo escolar.

Por ejemplo, en el Plan del 2o. año hay una actividad que reproducimos a continuación¹¹:

- Redacción de textos teatrales.
 - Redacción de un diálogo a partir de la lectura de un cuento.
 - Elaboración de acotaciones para la puesta en escena.

Pensamos en la viabilidad de realizar exitosamente esta actividad; para ello se consultó oralmente al Dr. Arturo Orozco Torre, quien basado en su experiencia

⁹ SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica Secundaria*. México, Dirección Gral. de Materiales y Métodos Educativos, 1994, p. 19.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ op. cit., p. 30.

docente y amplios estudios en literatura dramática opinó que **no era fácil su realización**, y, en el remoto caso que pudiera concretarse, llevaría mucho tiempo y esfuerzo por parte de maestro y alumnos. Analizando la tarea ambos llegamos a una conclusión negativa porque:

1. A esa edad el alumno no tiene una cultura teatral, ni siquiera mediana; es decir, rara vez o nunca ha asistido al teatro, en consecuencia difícilmente conoce lo que eso implica.
2. Hay que explicarle con amplitud lo que es el manejo de tiempo, espacio y acción; además de lo que son y para qué sirven las acotaciones.
3. El trabajo debe rendir fruto, es decir, representarse; si no es así, la actividad no tiene objeto, pues queda en algo meramente teórico o abstracto.
4. Si se decide montar, aunque sea modestamente el trabajo los muchachos se entusiasman y ya encauzados en la actividad pueden percibir las dificultades que implican conseguir el vestuario, memorizar los diálogos, etc. Los ensayos quitan tiempo a otras materias y puede resultar un gasto extra para los padres de familia.

El programa vigente de Español para la educación media básica tiene ocho propósitos, resumidos en tres puntos, que están completamente de acuerdo con los principales lineamientos del enfoque comunicativo: lengua hablada, lengua escrita y comprensión de la lectura. Estos propósitos están incluidos en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

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

En lengua escrita se persigue que los estudiantes escriban frecuentemente y con diversos propósitos, que produzcan e interpreten varios tipos de texto (cuento,

artículo periodístico, ensayo, etc.), además de que elaboren resúmenes, síntesis, paráfrasis y cuadros sinópticos.

Una vez analizados los programas consideramos que es difícil que el alumno llegue a escribir "de manera clara, concisa, sencilla...", como propone el plan de estudios, ya que no se le propone una verdadera metodología para enseñarlo a redactar. No creemos, y en la experiencia docente lo confirmamos, que con una serie de actividades aisladas e inconexas que carecen, además, de una secuencia de lo sencillo a lo difícil, sea posible aprender a expresarse por escrito de forma lógica y coherente.

En relación con lo anterior, podemos señalar que se podría afirmar lo mismo en lo que a literatura corresponde. El programa no hace énfasis en la comprensión de lo leído, lo cual nos parece muy serio.

El eje de recreación literaria aborda contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, y fomenta la lectura y su disfrute; por ello sugiere utilizar la biblioteca escolar: ¿es posible comprender y tomar gusto por la lectura cambiando diálogos, personajes, modificando los desenlaces o reescribiendo la historia? Pensamos que no.

El eje de la reflexión, el último del plan de estudios, pretende que los alumnos examinen y piensen sobre la gramática a partir de su uso; dicho de otra forma, que la ortografía y la sintaxis se traten en clase solamente cuando sea pertinente. Pero queda una cuestión: ¿cómo va a preguntar el alumno sobre algo que desconoce? Más aún si los temas se presentan de manera fragmentada como ya describimos arriba.

El programa también sugiere realizar actividades de lectura, análisis y discusión de fragmentos literarios; el problema aquí es que para analizar un texto es

indispensable leerlo en su totalidad; pues un fragmento sacado de su contexto puede llevar a ideas o conclusiones erróneas con respecto a lo que verdaderamente quiso decir el autor. Como ejemplo de lo siguiente expongo una experiencia que nos sucedió en clase:

Al inicio del curso 2001/2002 de Literatura Universal en 5o. grado de preparatoria se presentó la lista de libros que había que leer a lo largo del año escolar. Cuando llegamos al siglo XX, se propuso *Demian* de Hermann Hesse, y un alumno dijo: ¡Ah! es un cuento que habla sobre un homosexual, ya leí algo de ese libro cuando estuve en la secundaria". Hice algunas preguntas para averiguar si hablábamos del mismo texto, y resultó que sí.

Por otra parte, cuando en el programa se sugiere la lectura de textos completos, generalmente son obras demasiado extensas o alejadas por completo de la problemática y realidad del educando; actividad, por lo demás, difícil de realizar con éxito. Nos preguntamos qué tan productiva (en el caso de que auténticamente las leyeron) para la comprensión del alumno es que lean *Los bandidos de Río Frío*; incluso si se trabajan solamente fragmentos de ella. Pensamos que tendría, precisamente, el efecto contrario en los jóvenes, y que, en muchos casos, lejos de gustar y formarse el hábito de la lectura selecta, terminan por aborrecer la literatura.

Se puede afirmar, entonces, que los programas y libros de texto no contribuyen como se espera al progreso de las habilidades planteadas en un principio, porque no ofrecen las técnicas necesarias para desarrollarlas. Es posible percatarse de que la enseñanza de la lengua no se ve como un hecho social, sino como algo exclusivamente teórico. A pesar de las reformas hechas a la educación, los medios extraescolares como el radio, el cine y la televisión se han visto relegados no obstante su trascendencia comunicativa.

La integración familiar se ha visto afectada, por una parte, por la fuerza que adquirió la televisión dentro de los hogares y, por otra, debido a la integración cada vez mayor de las mujeres al ámbito laboral. Los niños, ante estos cambios, buscan refugio principalmente en la televisión; lo cual significa que buena parte de la educación e información recibidas se obtendrán a través de este medio electrónico. A partir de esta situación se inicia una especie de lucha entre la educación y los medios de comunicación. Guevara Niebla opina al respecto que: "no le conceden participación a la sociedad ni la hacen responsable en la tarea educativa. Se valida así, y se refuerza, la desarticulación entre la escuela y la comunidad (...) entre la educación que reciben los alumnos y las realidades del mundo extraescolar, el mundo en el que viven."¹³ Nos parece indudable que el sistema académico se encuentra aún en desventaja.

Los esfuerzos por utilizar la televisión con fines educativos, como la Telesecundaria y los Programas de Alfabetización a Distancia, han sido numerosos; sin embargo, no se han obtenido resultados óptimos, entre otras razones porque la televisión educativa ha empleado un lenguaje muy pobre, con escasos recursos técnicos y expresivos y falta de creatividad.

Debido a lo anterior, pensamos que sería conveniente buscar alternativas para que los medios de comunicación puedan ser aliados del sistema educativo, ya que están siempre presentes en la vida del estudiante. La escuela, entre otras cosas, debería proporcionar al muchacho las herramientas que puedan transformarlo de un espectador pasivo en un ser crítico de los mensajes que recibe, en un usuario inteligente de los programas y anuncios masivos; tomando en

¹³ GUEVARA NIEBLA, Gilberto, op. cit., p. 17.

consideración que la televisión, como se concibe y ostenta en nuestro país, no es un elemento educador, sino mera fuente de entretenimiento.

La calidad de recursos persuasivos de la televisión atrapa al adolescente, o al individuo en general, alterando su manera de pensar, actuar y de percibir el mundo: "La tele no sólo enseña a confundir la calidad de vida con la cantidad de cosas, sino que además brinda cotidianos cursos audiovisuales de violencia, que los videojuegos complementan."¹⁴ Otro suplemento importante de esta violencia se encuentra también en las historietas, "comics" y otras publicaciones periódicas que los jóvenes leen asiduamente. Más adelante, en este artículo, expresa Galeano que: "Nunca el mundo ha sido tan *desigual* en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido nunca tan *igualador* en las ideas y costumbres que impone." Este artículo, por lo demás sumamente lúcido, ofrece, entre otros, una sentencia que posee tintes alarmantes: "La invitación al consumo es una invitación al delito."¹⁵

Queda de manifiesto todo aquello a lo que se enfrenta el sistema educativo. La enseñanza que se presenta de manera fragmentada es aquella en que el alumno tiene que buscar un vínculo entre los temas; de ahí su clara desventaja frente a la televisión, la cual ofrece material digerido, continuo y sencillo al espectador. La gente aprende también a través de emociones y sensaciones; y la televisión comercial ha sabido utilizar este recurso con fines contrarios a los de la educación.

¹⁴ GALEANO, Eduardo, "La escuela del crimen" en *La Jornada*, 14 oct., 1995, p.15.

¹⁵loc. cit.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo haremos una breve revisión de los aportes en estudios e investigaciones a las bases de lo que hoy conocemos como enfoque comunicativo. Dicho enfoque pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno, partiendo no sólo del conocimiento de las reglas gramaticales o del acercamiento del educando a teorías e informaciones, sino tratando de mejorar las habilidades que el joven ya tiene, hasta lograr perfeccionar al máximo su competencia lingüística y comunicativa. Consideramos pertinente detenernos un poco para explorar someramente el concepto de comunicación y sus elementos, a la luz de investigaciones recientes.

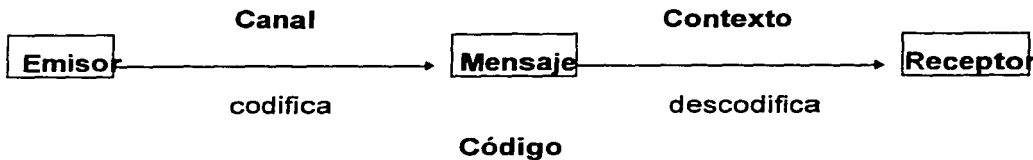
En *La comunicación como proceso social* de Pio Ricci y Bruna Zani, se afirma que: "no existe un completo acuerdo sobre el concepto de comunicación [...] en su definición más simple implica la transmisión de una información desde una fuente a un destinatario."¹⁶

Dicha información se transmitirá de una manera eficaz, sólo cuando el emisor (codificador) y el receptor (descodificador) compartan un sistema de señales socialmente aceptado (código), y tengan la intención de hacer circular informaciones.

El acto comunicativo, dicen los especialistas, es la célula de la comunicación; puede emitirse con una única y precisa intención, constituirse por una sola palabra, un gesto, aunque normalmente combina elementos verbales y no verbales. Por medio el acto comunicativo podemos transmitir una pregunta, una afirmación, una amenaza, una promesa, etc.

¹⁶ RICCI BITTI, Pio y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, CONACULTA, p. 75.

Se propone un modelo del acto comunicativo (tomado de la investigadora Tatiana Slama Cazacu, 1973 y que Ricci y Zani reproducen¹⁷) constituido por seis elementos básicos: emisor, código, mensaje, contexto, canal y receptor. La comunicación es el proceso por el cual se transmiten informaciones (mensaje) a través de un código (sistema de señales socialmente aceptado), donde el emisor y el descodificador (receptor) comparten el mismo código. Hay que destacar que la comunicación siempre tiene lugar en un contexto y se efectúa por medio de un canal.



Emitir un mensaje implica "transformar un contenido psíquico en un hecho objetivo para transmitirlo al interlocutor."¹⁸ La comunicación tiene dos posibilidades de hacer referencia a los objetos: el lenguaje o código analógico que incluye los aspectos no verbales (posturas del cuerpo, gestos, ademanes, inflexiones de la voz, etc.); y el código o lenguaje numérico, eficiente, pero carente de una semántica que indique la relación entre los interlocutores. Al codificar, el hombre emplea los lenguajes analógico y numérico, y también traduce constantemente de un código a otro.

El segundo momento del acto comunicativo es la descodificación, que consiste en la reconstrucción del significado emitido por parte del oyente. No se debe perder de vista que cuando descodificamos seleccionamos, organizamos e interpretamos las informaciones y mensajes que nos han mandado.

¹⁷ Ibidem, p. 26.

¹⁸ Ibidem, p. 28.

El canal de comunicación es todo comportamiento o conjunto de ellos donde el receptor puede leer una información o significado. No hay que olvidar que un canal siempre "implica un aparato físico que transmite mensajes codificados según modalidades específicas."¹⁹

Contexto es la situación en la que se da un acto comunicativo. Las principales características que definen una situación son: ambiente, participantes y propósito. El contexto está formado por un conjunto de situaciones que tienen lugar en el momento de la comunicación. En primer lugar, se percibe el contexto lingüístico formado por fonemas, palabras, oraciones; en seguida, encontramos el contexto explícito compuesto por un elemento verbal y otro extralingüístico (gestos, mímica, etc.); posteriormente, tenemos el contexto implícito que contiene todo cuanto el receptor conoce del emisor (su situación y el momento en que se encuentra), finalmente, está el contexto global que incluye al emisor y al receptor junto con todo lo que se dijo anteriormente.

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

- a) Determina la elección de una palabra, indicando la dirección que el interlocutor debe seguir para poder comprenderla.
- b) Distingue el sentido, es decir, hace elección de entre todas las posibilidades la que da un rasgo particular a lo que se desea comunicar.
- c) Complementa el sentido gracias a la ubicación de una palabra en un marco específico.
- d) Ayuda a crear o ampliar el significado de una palabra.
- e) En ocasiones, transforma el significado de una palabra.

¹⁹ Ibidem, p.42

El lenguaje

Es un "sistema de comunicación inserto en una situación social [...] no sólo es un proceso cognoscitivo, sino también un comportamiento simbólico, actividad esencial y genuinamente social."²⁰ Gracias al lenguaje existe la vida en sociedad. Por medio de él se comprende la realidad, se preservan valores, ideas, conocimientos, etc. Además, es el instrumento a través del cual se lleva al cabo la modificación de la realidad subjetiva del individuo por medio de la conversación.

El lenguaje posee múltiples aspectos, por lo que más de una disciplina analiza el "lenguaje como sistema". La literatura se ocupa de "el lenguaje como arte"; la psicología se encarga del "lenguaje como conocimiento", analiza lo que ocurre en la mente del individuo, los mecanismos que entran en la producción y comprensión del lenguaje. La sociolingüística atiende al "lenguaje como comportamiento", observando las relaciones entre lenguaje y sociedad. La psicología social también estudia el "lenguaje como comportamiento", pero visto desde las relaciones sociales e interpersonales.

Uno de los puntos de apoyo del enfoque comunicativo es la conversación. Intentaremos definirla someramente, así como analizar su funcionamiento. Ricci Bitti y Zani, en el texto ya citado, dicen que: "La conversación es un fenómeno de comunicación de múltiples canales que implica señales verbales y no verbales en una relación en alto grado estructurada."²¹

La conversación se conceptúa como "una interacción social cooperativa" porque sus participantes son entes sociales que se influyen recíprocamente con la cooperación, entendida ésta como la adopción de los intereses, preocupaciones y propósitos del otro. En los intercambios comunicativos cada individuo tiene su turno

²⁰ Ibidem, p. 93.

²¹ Ibidem, p. 185.

para aportar algo a la conversación, normalmente bajo la idea de un "objetivo común"; sin embargo, esto no siempre se cumple, situación que puede dar lugar a malos entendidos.

No debe pensarse que la conversación es un plan preestablecido, por el contrario, cada miembro de ella puede o no participar, darle un nuevo giro o propiciar la discrepancia.

Como ocurre en todo acto comunicativo, en la conversación se dan elementos no comunicados ni lingüística ni explícitamente, es decir, que se entienden gracias al contexto y los elementos no verbales que, como miembro de una sociedad determinada, todo hablante conoce.

Competencia lingüística y competencia comunicativa.

Como ya hemos mencionado, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los jóvenes estudiantes es muy pobre. A partir de la reforma que inicia con la Ley General de Educación (1970) se emprende un interesante análisis sobre la situación educativa, que da como resultado la urgente necesidad de proporcionar al alumno instrumentos que desarrollen sus destrezas comunicativas. En la actualidad, el enfoque comunicativo-funcional parece ser la alternativa a seguir para conseguir que el alumno emplee eficazmente su lengua, realice producciones verbales razonadas y eficientes, adaptándolas de manera constante a las diferentes situaciones que se le presenten.

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

Los seres humanos, según Chomsky, nacemos con una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Es una especie de "preprogramación genética específica para el lenguaje, que permite explicar el hecho de que el niño posea reglas fundamentales de sintaxis para generar combinaciones de palabras."²² Poseer un lenguaje significa, según su teoría, disponer de un sistema de reglas que generan sonidos y significados. Esto da como resultado la capacidad de producir y comprender un infinito número de enunciados, es decir, poseer competencia lingüística. En resumen, es un sistema de reglas que relacionan las representaciones fonético-acústicas con las interpretaciones semánticas de los enunciados.

Esa competencia lingüística se divide en:

- A) Competencia fonológica: la capacidad de reconocer y producir sonidos.
- B) Competencia léxica: conjunto de conocimientos que el hablante de una lengua posee en relación con el significado de las palabras.
- C) Competencia sintáctica: conocimiento de un sistema de reglas que permite combinar palabras y enunciados.

Una aportación importante de las ideas de Chomsky consiste en haber distinguido algunos de los mecanismos sintácticos más importantes, entre los que están las reglas de reescritura, es decir, detallar por medio de "gráficas arbóreas" las estructuras sintácticas del enunciado. Estas ideas permiten explicar el hecho de que existan enunciados con más de un significado. Su interpretación correcta se entenderá sólo por el contexto. Por lo tanto, las reglas de reescritura permiten representar con precisión este rasgo de la competencia lingüística.

Existen, no obstante, otros aspectos de la competencia lingüística que no se explican claramente con las reglas de reescritura. Chomsky dice, entonces, que es preciso introducir reglas de transformación; esto es, reconocer que cada enunciado posee una estructura profunda y una estructura superficial.

²² Ibidem, p. 218.

Podemos decir que "su modelo representa la competencia lingüística como un sistema de reglas de generación y de interpretación que le permiten al hablante emparejar una serie infinita de sonidos (las representaciones fonéticas de las frases) con una serie infinita de significados (sus representaciones semánticas)."²³

Sin embargo, los estudios posteriores van más allá de las ideas de Chomsky. Para los etnógrafos de la comunicación, Gumperz y Hymes, "la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada."²⁴ Es decir, la competencia comunicativa debe incluir no sólo la habilidad lingüística y gramatical, sino también una serie de habilidades sociales.

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

Las otras competencias importantes, además de la lingüística que mencionamos arriba, son:

- a) Competencia paralingüística. Capacidad de modular algunas características del significante como son: énfasis, pronunciación, interjecciones, exclamaciones, risas, etc.
- b) Competencia proxémica. Variar las actitudes espaciales y distancias interpersonales del acto de la comunicación: tocarse, guardar determinada distancia entre los interlocutores, etc.
- c) Competencia kinésica. La capacidad de realizar la comunicación mediante gestos y ademanes, como los movimientos del cuerpo o rostro.

²³ Ibidem, p. 109.

²⁴ LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, México, Paidós, pp. 38-39.

- d) Competencia ejecutiva. De acción social, de usar el acto lingüístico y/o no verbal para realizar o matizar la intención comunicativa.
- e) Competencia sociocultural. Capacidad de reconocer situaciones sociales y las relaciones según los papeles que se desempeñen.
- f) Competencia pragmática. Capacidad de usar los signos lingüísticos y no lingüísticos de manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.
- g) Otras eventuales competencias.²⁵

Como podemos observar, la competencia comunicativa es un conjunto de habilidades, de conocimientos, normas y condiciones que permiten al ser humano expresar sus ideas y emociones de manera eficaz. Dicha comunicación incluye tanto las expresiones verbales como las no verbales.

A partir de esta breve revisión, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa se produce dentro de una estructura social; es decir, todo acto de comunicación se da de acuerdo con una serie de reglas sociales y lingüísticas compartidas que permiten el intercambio de ideas y sensaciones. El concepto de competencia comunicativa abarca, tanto la competencia lingüística, como las otras ya mencionadas.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, el objetivo principal de la materia de Español a nivel secundaria, debería ser la formación de individuos comunicativamente competentes. Personas que analicen, construyan y produzcan discursos y textos coherentes y adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que se encuentren. Egresados capaces de comprender y criticar, no sólo los textos asignados a la materia, sino también mensajes, textos y situaciones extraescolares. En síntesis, alumnos que a la vez desarrollen al máximo sus habilidades lingüísticas, como escuchar, hablar, leer y escribir, con un

²⁵ cf. Ricci Bitti, op. cit., pp. 22-23.

alto grado de eficacia y puedan actuar con asertividad en las diversas situaciones en que se encuentren.

Un individuo dueño de una competencia comunicativa desarrollada al máximo puede, además de lo anterior, seleccionar la información y las conductas positivas (desechando las negativas) que este universo de tecnología y progreso proporciona.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en los últimos años la visión que se tenía de la lingüística, la comunicación y otras disciplinas que apoyaban la enseñanza de la lengua ha cambiado mucho. Antes se estudiaba cada una de ellas de una manera aislada. La didáctica veía al alumno como un elemento receptor, pasivo, a quien sólo se le proporcionaba información. Ahora, sus fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.²⁶

Anteriormente se ofrecía a los alumnos conceptos y fórmulas que tenían que memorizar para poder aprobar la materia, cuestiones que muchas veces repetían sin comprender. A raíz del bajo rendimiento escolar detectado en diversas partes del mundo, durante los años ochenta, los diversos investigadores de campos como la lingüística, la pedagogía, la psicología, etc. se vieron en la necesidad de volver los ojos hacia un enfoque distinto, basado en criterios muy diferentes de los que hasta entonces se habían empleado.

A través de este nuevo enfoque comunicativo (cuyos principios se usaban ya en la enseñanza de lenguas extranjeras), se pretendía lograr que los alumnos desarrollaran sus habilidades verbales y comunicativas, que aprendieran a pensar y

²⁶ LOMAS, Carlos et al., op. cit. pp. 59-60.

a utilizar correctamente los códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en todas las situaciones y contextos posibles, y que fueran capaces de hacer las elecciones adecuadas a cada situación. En otras palabras, y referido a los alumnos de la escuela secundaria, se señala que es importante que este nivel: "consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar."²⁷

En este momento están surgiendo nuevas propuestas de enseñanza sustentadas ya en los principios del enfoque comunicativo. En ellas, a diferencia de los métodos anteriores, el protagonista es el alumno; el maestro deja de ser el centro generador de informaciones para convertirse en un coordinador, en un guía capaz de conducir a los alumnos por los diversos caminos comunicativos, con el interés puesto en el desarrollo de todas sus habilidades.

Resulta obvio lo crucial de la participación del estudiante en las actividades diseñadas con enfoque comunicativo. Ésta debe favorecerse por todos los medios posibles e intentar que sea espontánea, libre y sin inhibiciones. Los alumnos son quienes deben "conducir" la clase por los caminos señalados por ellos.

La adopción de un método de esta naturaleza no puede ser fácil ni súbita; el cambio tiene que ser paulatino en la medida en que implica también un cambio de actitudes, tanto del maestro y las autoridades como del alumno.

Poco a poco algunos maestros han ido adoptando estas ideas, pues están de acuerdo en que ha fracasado la enseñanza de la lengua con criterios programáticos. Tanto la Secretaría de Educación Pública como maestros e investigadores en la materia, se dan cuenta de que el propósito de la secundaria no puede ser formar filólogos o gramáticos en potencia; sino más bien, intentar formar lectores y

²⁷ SEP. *Libro para el maestro de Español*. p. 10.

escritores, hablantes y oyentes capaces de desenvolverse en su propio entorno cultural, así como ser críticos y propositivos.

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

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

El enfoque comunicativo propone una dinámica en la que se espera la participación de todos, con total libertad y absoluta espontaneidad, dejando atrás miedos e inhibiciones; tratando de que, al finalizar el curso, el alumno sea más capaz y esté más interesado en la labor de equipo. En cuanto al maestro, será un poco menos educador para ser un poco más un moderador, un amigo e inclusive un cómplice. Se dará un diálogo abierto, lleno de comentarios e impresiones que inviten al debate y permitan cada vez más, un acercamiento entre maestro y alumno, y una verdadera interacción entre los estudiantes.

Por otra parte, ante el enorme auge que los medios de comunicación, principalmente la televisión, han cobrado, algunos estudiosos, partidarios del enfoque comunicativo, han dejado de verla como una enemiga y se han aliado a ella, tratando de demostrarle al alumno que la televisión y la escuela pueden trabajar juntas en su beneficio y hacerlo crítico:

Desde el aula y desde edades tempranas la escuela debe incorporar a sus programaciones didácticas actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los *teleniños* y los *depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en el efecto de la realidad que crean - por su carácter analógico y por la intención de quien los enuncia - los textos iconográficos de la comunicación de masas.²⁸

Es un deber del educador lograr que el estudiante sea un buen crítico de la televisión. Por lo tanto, será mejor crear en el alumno una conciencia analítica que le permita reconocer el engaño y la falsedad del discurso televisivo, particularmente en lo que se refiere a la propaganda.

Algunos educadores proponen que se lleven al cabo en el salón de clases actividades vinculadas con la televisión, tales como: análisis de programación y de noticieros, encuestas sobre los programas más vistos, elementos lingüísticos y no lingüísticos empleados, géneros narrativos que se manejan, etc. Se trata de aprovechar el tiempo que los alumnos pasan viendo televisión:

un estudio reciente señala que, como media, un 50% de la población total ve la televisión en las horas de máxima audiencia. El peso, por tanto, de la televisión en nuestra vida cotidiana es suficientemente importante como para ser objeto de atención, más allá de lo educativo, para cualquiera que tenga interés en los fenómenos sociales.²⁹

Todo esto se puede reforzar con otras palabras de Carlos Lomas quien afirma que integrar la televisión al sistema educativo, contribuye a: "formar ciudadanos capaces de profundizar en los usos democráticos exige que éstos desarrollen la capacidad de 'leer' críticamente los mensajes que les envía 'la ventana abierta al

²⁸ LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, México, Paidós, 1993, p. 116.

²⁹ *Ibidem* p. 236.

mundo', y superen ese estado de postración hipnótica al que les reduce la potencia del medio."³⁰

En conclusión, podemos afirmar que el enfoque comunicativo podría ser la respuesta educativa a todos los cambios sociales que se vienen dando desde hace cincuenta años. Tanto las ideas contenidas en él, como los resultados obtenidos nos permiten suponer, al fin, que los alumnos pueden aprender lengua y adquirir una verdadera competencia que les permita desarrollar al máximo sus habilidades comunicativas. Como consecuencia de ello, tal vez sean capaces de pensar mejor, ya que "Aprender a leer es aprender a pensar", afirman algunos teóricos (Smith, Cooper³¹ y otros) de la enseñanza de la lectura.

³⁰ Ibidem p. 240.

³¹ Cfr. COOPER, J. David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, (Aprendizaje Visor, LXXIII), 1990)

LA LECTURA

En capítulos anteriores se hizo una revisión de la situación de la enseñanza del español en la educación secundaria. Pudimos observar sus deficiencias y consecuencias en la formación de los estudiantes. Debido a las dimensiones de este trabajo vamos a limitar nuestras investigaciones al campo de la lectura.

Para ello aplicaremos una prueba de comprensión de lectura a estudiantes de 3o. de secundaria; esto con el afán de conocer más a fondo la realidad de los alumnos y tener un fundamento crítico más sólido.

Antes de hablar de la prueba propiamente dicha, creemos pertinente hablar de la lectura desde el punto de vista teórico, pues partimos de estos postulados para el diseño de la prueba.

A simple vista el concepto de lectura no presenta dificultades; la Real Academia Española, en su diccionario, ofrece la siguiente definición:

Leer: Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. // Entender o interpretar un texto de determinado modo.³²

En oposición a estas definiciones tan simples, los estudiosos en la materia explican que se trata de un proceso complejo en el que intervienen distintos factores. Para Araceli Garduño la lectura es: "El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiendo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector."³³

³² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001, 22a. edición.

³³ GARDUÑO, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, 1996 (Monografías, 20), p. 9.

Muy cercano a estas consideraciones está Frank Smith en su obra *Para darle sentido a la lectura*; para él, cuando se habla de este concepto, es indispensable entender primero su naturaleza y todos los procesos que ella implica. Es decir, empezar eliminando todos los malentendidos que se han venido formando alrededor de la lectura; distinguir lo que no es, ya que esto tiene implicaciones directas en la enseñanza de la lectura:

no podemos seguir ignorando la naturaleza del proceso [lector] pues el éxito o fracaso de la enseñanza de la lectura depende en última instancia de si el factor educativo la facilita o la dificulta. Y para saber si un método o colección de materiales en particular habrán de facilitar o dificultar la lectura, y si habrán de tener o no un sentido para el niño, no hay otra posibilidad que intentar comprender en profundidad el proceso de la lectura propiamente tal.³³

Interpretaciones tan diversas pueden tener origen en lo que Smith denomina "espectro de la lectura". Las formas posibles van desde "el recital de poesía (...)" hasta el examen individual del listado de compra y los horarios de autobuses".³⁴

Ante tal diversidad de tipos de lectura, Smith propone una definición posible: "extraer información del texto".³⁵ En realidad, no está muy alejado de la definición del diccionario que mencionamos arriba.

Como hemos observado hasta aquí, en la lectura intervienen dos elementos indispensables: el lector y el texto. La complejidad de la lectura radica en el carácter de la relación que se da entre estos elementos.

Smith analiza la interacción entre lector y texto desde varias perspectivas, considera que "ninguna faceta de la lectura es rigurosamente única".³⁶ Significa

³³ SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1990, p. 15.

³⁴ *Ibidem*, p. 129.

³⁵ *Ibidem*, p. 131

que para la lectura no se requiere de ninguna habilidad lingüística, fisiológica o cognitiva especial; incluso, dice, no se ha conseguido aislar un "centro de lectura" en el cerebro.

Nos dice que en la lectura hay dos tipos de información: visual y no visual. La primera se refiere a la información impresa que llega al cerebro a través de la vista; la información no visual se refiere a todo aquello que no está impreso: nuestro conocimiento de mundo y de la lengua que se está empleando, entre otros. Hay un límite muy definido de la cantidad de información visual que el cerebro puede procesar, en contraste con la información no visual, cuyas posibilidades son mucho más amplias. En suma, nos beneficiamos más de la lectura cuando aprendemos a depender poco de la información visual; de lo contrario, el cerebro puede quedar bloqueado e imposibilitar la comprensión. Se debe aprovechar la información no visual; sin embargo, cuando el texto que se lee no tiene sentido para el lector, es decir, cuando es insuficiente la información no visual, no podremos tener éxito en la lectura.

El papel del lector es fundamental para la comprensión del texto, hay que advertir además que sus características particulares influyen en el proceso de lectura. Varios investigadores afirman que el acercamiento a un texto va a depender del contexto individual que cada uno trae consigo al momento de la decodificación. Frank Smith habla de un "relativismo en la comprensión de la lectura", para explicarlo parte de un postulado: la comprensión depende de la predicción. La predicción tiene, a su vez, origen en lo que llama "teoría del mundo en nuestro interior", que se refiere al conocimiento ordenado de la realidad que cada persona va formando dentro de sí de acuerdo con su experiencia personal.

³⁶ Ibidem, p. 17.

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

Las preguntas o predicciones que alguien se formule sobre una lectura son relativas a cada individuo y su "teoría de mundo", por lo tanto, la comprensión sólo puede ser medida desde el interior del propio sujeto.³⁸

La evaluación o medición de la lectura no es fácil debido al "relativismo" que mencionamos arriba, de ahí que una medición objetiva al cien por ciento sea casi imposible.

De lo anteriormente esbozado se desprende que la actitud más adecuada parece ser indagar en los factores que intervienen en la lectura y su comprensión para elaborar nuevos planes con alternativas distintas que lleven al desarrollo de esta capacidad.

La prueba

Características de la prueba

Para diseñarla se siguieron varios pasos:

1. Elegir el texto que se emplearía, siguiendo ciertos lineamientos
2. Decidir el número y las características de los alumnos a quienes se les aplicaría.
3. Elaborar las pruebas.
4. Aplicación de las pruebas.
5. Análisis de las mismas.
6. Vaciado de resultados.

³⁸ Ibidem, p. 102 y ss.

1. Elección del texto

Para la prueba seleccionamos el texto *Nada qué hacer* de Elena Poniatowska, optamos por un texto literario porque exige mayor reflexión por parte de los alumnos; ya que además de informar, evoca sensaciones y emociones y, en este sentido, involucra más al lector. El texto literario se dirige a la parte emotiva, que es precisamente la de mayor importancia en los adolescentes.

Análisis de las características del texto elegido

- *Temática*

*Cercano a su edad: aunque el texto no especifica la edad de la protagonista, los alumnos pueden sentirse identificados con ella, debido a las circunstancias en que se inscribe el texto, el aislamiento propio de la adolescencia.

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

*Significativo para el adolescente: se identifican con los cambios propios de la edad.

- *Extensión del texto*

*Brevedad: consideramos que la extensión para esta lectura no debería rebasar más de dos cuartillas, por lo que un texto de una cuartilla, como es nuestro caso, se ajusta de manera conveniente.

*Completo: si bien, *Nada qué hacer* pertenece a una obra mayor titulada *Lilus Kikus*, al momento de hacer la selección encontramos que tenía la unidad suficiente para los propósitos de la prueba.

- *Calidad*

*Concisión: es un texto sencillo que de manera amena, poética y a base de metáforas sencillas nos ilustra la soledad de una niña en sus inicios como adolescente.

*Bien escrito: la redacción es clara, sin demasiadas complicaciones sintácticas o estilísticas. Se observaron oraciones cuya constitución es muy sencilla:

Lilus despierta con el sol. / El sol entra por la ventana. Lilus quisiera ser uno de esos rayos.

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

- *Estructura del texto*

*El texto que elegimos es de tipo narrativo. (Se anexa íntegro al final del capítulo.)

El planteamiento está presente en el primer párrafo; el personaje central o protagonista es Lilus. Su recámara es el escenario. El problema que da pie a la acción es la "falta de cortinas"; la acción es el despertar de Lilus. La resolución que da Lilus es el uso de su imaginación para jugar con el sol.

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

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

2. Decisiones en torno a los alumnos

Decidimos aplicar la prueba a 200 alumnos (100 por cada prueba, según se verá más adelante), la mitad de cada sexo.

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

- es un grado terminal.
- el alumno tiene mayor madurez lingüística y cognoscitiva y
- una parte del alumnado sólo tendrá este nivel como grado máximo de estudios.

La mayoría de las escuelas visitadas fue del turno matutino y las edades de los entrevistados fluctúan entre los 14 y 16 años.

3. Elaboración de las pruebas

Una vez decidido el texto que íbamos a emplear, diseñamos la prueba 1. Se hizo de conformidad con los métodos vigentes, es decir, presentar al alumno la prueba y sus correspondientes ejercicios de comprensión y evaluarlos después.

Para la prueba 2, elaboramos una actividad oral preliminar a la lectura, con el objeto de situar al alumno previamente en el tema de la misma, de intentar, a través de esa actividad, ampliar su visión en relación con la problemática que presenta el texto y cuidando de no manipularla en ningún sentido. Esta prueba de "ambientación" anticipada a la lectura cumple varias funciones: al discutirse en voz alta un determinado asunto, los alumnos interactúan y reciben puntos de vista de sus compañeros distintos de los suyos; lo cual les permite, al entrar en contacto con el texto, saber algo sobre él antes de la lectura, es decir, acrecentar de alguna manera su información no visual. Por otra parte, esta actividad contribuye a que el alumno tome conciencia de lo que sabe sobre determinada cuestión (porque muchas veces ignora lo que sabe), proporcione sus puntos de vista, escuche las ideas de otros y amplíe su criterio. Suponemos que todo ello contribuirá para la mejor comprensión del texto, debido a que se ha tenido una aproximación previa a ella. Ambas pruebas se incluyen al final del capítulo.

4. Aplicación de la prueba

Con un documento proporcionado por la Coordinación de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos entrevistamos con el director de la escuela secundaria, a quien brevemente expusimos los motivos por los cuales necesitábamos su apoyo para la aplicación de las pruebas. En general, recibimos una buena respuesta por parte de ellos.

En nuestro caso visitamos el Colegio Francés-Hidalgo, institución privada ubicada al norte de la ciudad.

En la prueba 1 (prueba de control) se procedió conforme al esquema de enseñanza tradicional, entregando a los alumnos una hoja con el texto impreso e indicándoles que una vez concluida su lectura contestaran el cuestionario impreso

en la parte posterior de la misma, con la única salvedad de que no se podía volver a consultar el texto.

En la prueba 2, más compleja de aplicar, procedimos a llevar a cabo la actividad previa a la lectura, de conformidad con los lineamientos propuestos por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

En tanto que éramos un elemento extraño para los grupos, los muchachos se mostraron un tanto sorprendidos, pero al aclararles las características de la aplicación (es decir, que la prueba era de carácter anónimo y no tenía ninguna relevancia en su calificación), y para qué servirían los resultados de la prueba, los muchachos se relajaron y el ambiente, en la mayoría de los casos, se tornó agradable.

5. Análisis de las pruebas

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

- a) Lectura cuidadosa de cada una de las respuestas a todas las preguntas del cuestionario, es decir, no restringimos nuestro análisis a una pregunta concreta de las que se proponían.
- b) Se consideraron como correctas las siguientes respuestas:
 - ☆ La soledad
 - ☆ La diferencia generacional
 - ☆ La incomunicación
- c) Dentro de estas respuestas asignamos una puntuación de acuerdo con la precisión de las mismas. Así, se determinaron 10 puntos para "soledad" y 5 puntos para "diferencia generacional" e "incomunicación" y en caso de que no apareciera ninguna de las respuestas, la puntuación era cero.
- d) Para obtener la calificación final de las pruebas se sumó la puntuación total y por medio de una estadística se consiguió el porcentaje de aciertos.
- e) Vaciado de resultados.

De los resultados que obtuvimos en la aplicación de los cuestionarios resultó que:

En la Prueba 1 (aplicada a 45 mujeres y 56 hombres en 2 grupos distintos) hubo un total de **20 exámenes** respondidos correctamente de los 100 aplicados para esta fase.

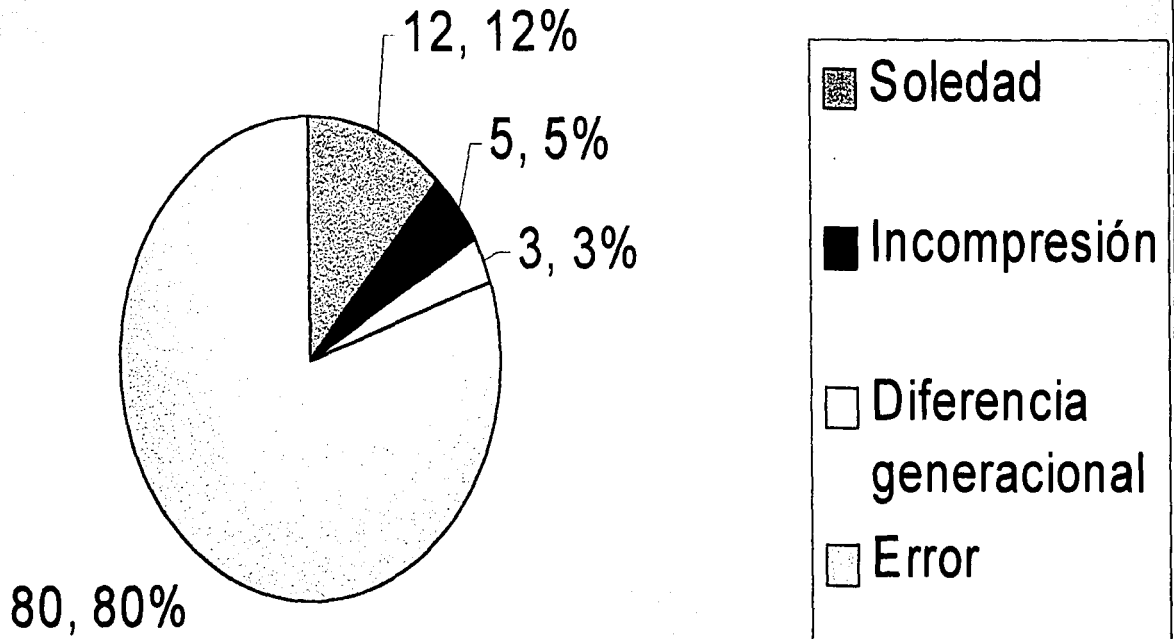
- ◊ 12 respondieron "Soledad", de los cuales 5 son mujeres y 7 varones.
- ◊ 5 contestaron "Incomprensión", 2 mujeres y 3 varones.
- ◊ 3 mujeres respondieron "Diferencia generacional". En total sumaron 160 puntos.
- ◊ 80 estudiantes proporcionaron respuestas erróneas. 35 mujeres y 45 varones.

En la Prueba 2, aplicada a dos grupos conformados por 44 niñas y 56 varones, el número de exámenes respondidos correctamente fue **37** de 100 aplicados.

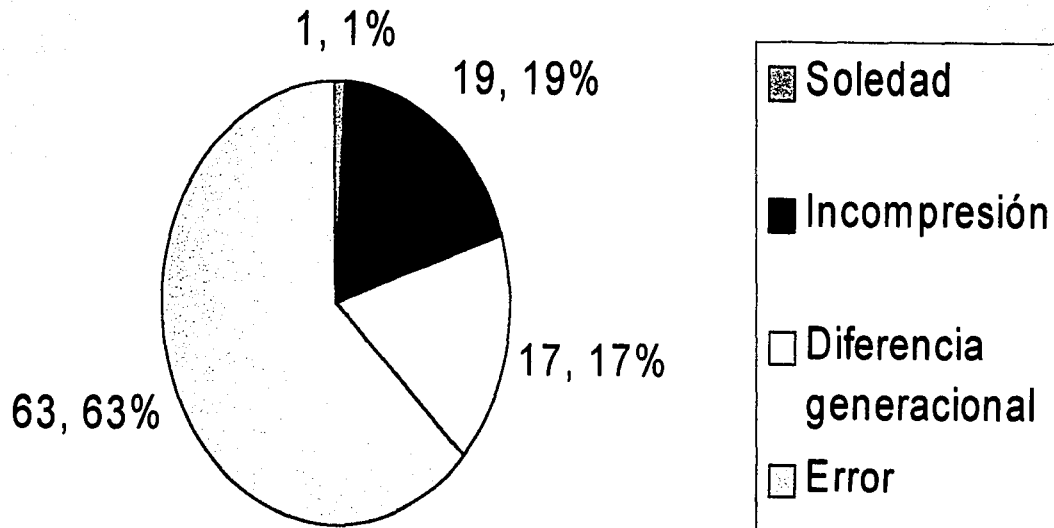
- ◊ 1 niña respondió "Soledad".
- ◊ 17 proporcionaron "Diferencia generacional", 9 mujeres y 8 varones.
- ◊ 19 contestaron "Incomprensión", 7 mujeres y 12 varones. Sumaron un total de 190 puntos.
- ◊ 63 alumnos respondieron erróneamente, de los cuales 27 fueron mujeres y 36 varones.

Lo anterior quedará mejor representado con unas sencillas gráficas que se incluyen en las páginas que siguen continuación:

Prueba 1



Prueba 2



Presentamos a continuación algunos detalles que se percibieron al momento de aplicar las pruebas:

- ◆ Los alumnos Prueba 1 fueron más desordenados al responder al examen, a diferencia de aquellos que respondieron la Prueba 2, que se mostraron más reacios en la actividad previa, pero respondieron de manera ordenada y rápida.
- ◆ En general prestaron más atención las mujeres que los varones.
- ◆ Hubo dificultades para evitar que los alumnos en general voltearan la hoja para verificar sus respuestas. Hay muchachos que intentaron pasarse las respuestas entre ellos.
- ◆ Al llevar a cabo la actividad previa con los alumnos de la Prueba 2, en dos ocasiones se desviaron de la intención primaria, creyendo que estábamos hablando de "dinero" o de "liberación femenina". Fue difícil hacer que regresaran al tema que estábamos tratando.
- ◆ Hay alumnos que no dan la respuesta de forma directa: la proporcionan en otro apartado ("¿Qué crees que nos quiere decir la autora de este relato?" o "¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta."); se percibe que algunos la intuyen, aunque no la expresen como tal.

Observamos que hay un aumento sensible en la comprensión de un texto utilizando la estrategia cognitiva en cuestión (incremento de los conocimientos previos); más aún si tomamos en cuenta que fue un experimento, puesto que no éramos titulares de la cátedra de Español en esa institución privada (el Colegio Francés-Hidalgo, del D. F.).

PRUEBA 1

• ¿Quién es el personaje el personaje principal.

• ¿Y los personajes secundarios?

• ¿Hay algún personaje incidental?

• ¿Dónde se desarrolla la acción?

• ¿Con quién platica la niña?

• ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

• ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

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

• En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

Nada que hacer...

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

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

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

—”Besos chidos, niña, besos chidos...”.

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

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

Elena Poniatowska

PRUEBA 2

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

- En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

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

- ¿Es adecuado el título? Explica tu respuesta.

Nada que hacer...

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

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

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

—”Besos chidos, niña, besos chidos...”.

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

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

Elena Poniatowska

CONCLUSIÓN

Pensamos que es conveniente la utilización de estrategias como la empleada aquí, relacionadas tanto con los estudios de la psicología cognitiva como con el enfoque comunicativo, para lograr que los jóvenes comprendan la lectura. Una lectura específicamente seleccionada para ellos, pues no se trata solamente de "leer" en abstracto, como se ha propuesto en diversos programas, sino de comprender lo que se lee y entusiasmar a los alumnos con textos que despierten su interés con la ayuda del profesor.

Lo anterior tiene la ventaja de involucrar al alumno con situaciones vitales y cotidianas, muchas de las cuales él mismo ha podido percibir, pero de las cuales no tiene cabal conciencia. Es aquí donde se halla la tarea del maestro: favorecer el aprendizaje del alumno con base en lo que ya conoce.

Otro aspecto que se observó durante la aplicación de las pruebas es que los alumnos se convierten en personajes activos y pensantes; hay entusiasmo al realizar las actividades previas a la lectura, por ejemplo, la discusión. Hubo incluso, una alumna (que respondió correctamente la Prueba 2) que expresó, al margen de las preguntas que se le presentaron en la misma, que ella se había sentido profundamente identificada con Lilus -la protagonista de la historia- pese a que ya conocía el cuento, pero que nunca lo había visto "de esa manera". Consideramos lo anterior un dato importante para futuros trabajos y propuestas sobre el asunto que nos ocupa.

Ya para finalizar este trabajo, solamente nos queda decir que, si bien el tema da para profundizar mucho más, esperamos haber contribuido, aunque sea un poco, al campo de la comprensión de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- BERISTÁIN DÍAZ, Helena et al., *Español. Tercer grado. Primera parte*, México, SEP-CONAFE-CNIE, Limusa, 1990.
- COOPER, J. David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, (Aprendizaje Visor, LXXIII), 1990.
- GALEANO, Eduardo, "La escuela del crimen" en *La Jornada*, 14 oct., 1995, p. 15.
- GARDUÑO, Sonia Araceli, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, (Monografías, 20), 1996.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1992.
- LATAPÍ, Pablo, *Análisis de la educación en México (1970-1976)*, México, Nueva Imagen, 1980.
- LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, México, Paidós, 1993.
- _____. Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, México, Paidós, 1993.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001, 22a. edición.
- RICCI BITTI, Pio y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo-CONACULTA, 1990.
- SEP, *Plan y programas de estudio. Educación Básica Secundaria*, México, Dirección General de Materias y Métodos Educativos, 1994.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1995.
- _____. *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1990.